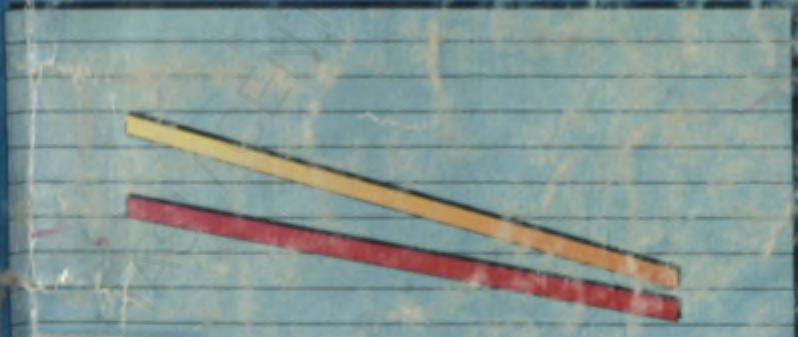
CONSTANTIN STRUNGĂ

EVALUAREA ȘCOLARĂ



CUVÂNT ÎNAINTE

Se menține, cel puțin la noi, o anumită jenă paralizantă față orice tentativă mai hotărâtă de evaluare, nu numai din învățământ, și din economie sau alte domenii ale vieții sociale. O astfel de inere se datorează mentalității că suntem toți egali și deci nu mai n sens să pierdem timp măsurând. Acceptăm ușor să desfășurăm tivități laborioase (să învățăm, să predăm) dar greu să fim controlați upra rezultatelor obținute. Nu numai elevii se tem de examene, ci rofesorii; tendința poate fi întâlnită atât la nivelul școlilor, cât și plan central: în anii 1993/1994 România a participat la un sistem ternațional de evaluare a nivelului de pregătire al elevilor. Chiar cadrul ministerului au fost întâmpinate numeroase opoziții atunci ând s-a încercat publicarea concluziilor privind evaluările ternaționale: rezultatele modeste obținute de elevii români. Este osibil ca anxietatea generalizată față de examene să se extindă și upra teoriei evaluării, ceea ce explică poziția marginală a acestei matici în pedagogie și sociologia educației.

Deși în învățământul românesc continuă să fie predominantă valuarea tradițională prin probe sintetice și este deja demonstrat ă o astfel de evaluare subiectivă generează stres și nemulțumiri în asă, se acceptă greu să se treacă rapid la modalități obiective de valuare: examene naționale, teste de cunoștințe analitice, tandardizate, criterii precise de apreciere pentru diferite discipline ic. În ciuda frecvenței erorilor de evaluare, a nedreptăților flagrante limentează o selecție școlară, universitară și socială negativă, uerând viitorul României, se consumă multă energie, chiar și în ândul specialiștilor, pentru a conserva și idealiza sistemul tradițional e evaluare. Problemele generate de ierarhii evident contorsionate

sunt rezolvate într-o manieră superficială, acordându-se un credit nelimitat conştiinţei şi moralităţii profesorilor şi factorilor de conducere din minister, care sunt priviţi ca nişte sfinţi, de unde o atmosferă de smerenie şi servilism într-un domeniu care nu poate supravieţui fără libertate şi iniţiativă intelectuală.

Din mocirla birocratică semnalată mai sus nu putem ieşi decât prin modernizarea evaluării. Liderii politici sunt deja conştienţi de necesitatea schimbărilor prompte: „Curriculum-ul pe care l-am traversat şi îl practicăm este unul fără standarde de performanţă clare. La nici un nivel, s-o spunem foarte cinstit, nu există standarde elaborate, disciplinare etc. În sfârşit, evaluările pe care le facem - vizavi de elevi, vizavi de profesori etc. - sunt şi ele, totuşi, după ochi, nu putem vorbi de criterii foarte precise" (Andrei Marga, Reforma şcolii. Planul de învăţământ, *"Adevărul", 19 mai 1998, p. 9). Integrându-se în mişcarea mai largă de modernizare a învăţământului, cartea noastră – pe care o supunem atenţiei profesorilor, studenţilor, tuturor celor interesaţi – încearcă să analizeze sistematic problemele teoretice şi practice ale evaluării şcolare şi universitare. În primul capitol este conturat conceptul de* evaluare, *inclusiv funcţiile. Capitolul II surprinde substanţa axiologică şi psihosocială a evaluării. Cea mai mare parte din conţinutul lucrării (Capitolul III) are ca obiect descrierea principalelor metode şi procedee, insistându-se îndeosebi asupra testelor de cunoştinţe. Nu a fost neglijat nici studiul nivelurilor de evaluare (Capitolul V). Ultimul capitol se referă la o serie de concluzii de ordin general, precum şi la implicaţii de ordin practic.*

Lucrarea noastră nu trebuie să fie înţeleasă simplist, ca o culegere de reţete prin care s-ar putea înnoi, peste noapte, metodele şi procedeele de evaluare, intenţia principală a autorului fiind aceea de a exprima opinii personale, uneori temerare, de a stimula dezbaterea asupra rolului şi funcţiilor examinării şcolare şi universitare.

28 decembrie 1998 *Autorul*

CAPITOLUL I

CONCEPTUL DE EVALUARE

1.1. PRELIMINARII

Prezența conceptului de evaluare în prim-planul teoriei didactice și pedagogice reprezintă o inovație a ultimelor decenii. Chiar și astăzi unii specialiști desemnează aceeași realitate educativă prin termenii: apreciere, control, examen, sondaj etc. Noțiunea de examen, asimilând la un moment dat tehnicile psihologice de diagnosticare, a avut tendința de a se impune, în timp ce înțelegerea evaluării ca o formă de control, poate și din cauza faptului că pedagogii au evitat o colaborare directă cu managementul și teoriile sociologico-praxiologice, se situează încă într-o poziție marginală.

Dacă ne-am strădui să reprezentăm geometric într-un plan semnificând raporturi logico-epistelomogice, atunci am putea preciza că evaluarea (inclusiv știința sau teoria evaluării școlare) este relativ apropiată – tangentă, dacă nu interferentă – cu docimologia, dar și cu o virtuală știință a controlului și managementului educativ. Unii specialități, de exemplu Ion T. Radu, admit chiar că știința evaluării este "uneori" chiar "contopită" cu docimologia. Dintr-o perspectivă asemănătoare Miron Ionescu este tentat să subordoneze epistemologic teoria evaluării problematicii mai vaste a controlului didactic[1].

Se poate desigur aprecia convențional că știința evaluării include docimologia în sensul că evaluarea pregătirii elevilor, cel puțin în momentul de față, se realizează îndeosebi prin examene, deși teoretic direcția analizei trebuie orientată spre evidențierea particularităților evaluării vizavi de tehnicile docimologice. Se

impune, de asemenea, să semnalăm faptul că există multe modalități informale de evaluare care nu pot fi socotite examene și invers, multe examene (concursurile pentru ocuparea unor posturi în cercetare) care se situează în afara activității școlare propriu-zise. Dacă lăsăm la o parte subtilitățile și jocurile de limbaj, într-un cadru limitat de analiză, permeabil totuși paradigmelor științelor educației, sunt acceptate echivalențele: teoria și știința evaluării educației=docimologia= controlul cunoștințelor și abilităților elevilor care au și avantajul că justifică într-o manieră explicită penetrarea metodelor și procedee psihologice, sociologice, praxiologice, de management etc. în activitatea instructiv-educativă.

Considerațiile de mai sus sunt confirmate și prin comentarea raporturilor dintre teoria evaluării și docimologie, pe de o parte, și științele psihologice aplicate, pe de altă parte. Din cadrul științelor psihologice aplicate avem în vedere, în primul rând, psihologia experimentală, psihodiagnosticul și statistica. Ca rezultat epistemologic al deschiderii și comunicării directe între aceste două grupuri de științe, s-a constituit pedagogia experimentală și statistică, prin aplicarea unor procedee psihometrice în analiza și studierea activității școlare; putem diminua subiectivitatea formelor tradiționale de verificare a pregătirii elevilor (ascultarea, teza, lucrările scrise, examenul de bacalaureat etc.) numai introducând în discuție criterii riguroase precum: standardizarea, validitatea și relevanța, fidelitatea, reprezentativitatea și etalonarea etc.

Reluând observațiile lui R. Girard, Ion. T. Radu susține că pot fi monitorizate raporturile dintre teoria evaluării, docimologie, psihologie și pedagogie etc., dacă avem în vedere opoziția dintre măsurare, operație prin care se stabilește "o relație funcțională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere, expresii) și un ansamblu de obiecte și subiecte sau evenimente, conform unor caracteristici observabile pe care acestea o posedă în grade diferite; ea este lipsită de orice judecată de valoare"[2] și apreciere care constă în asocierea unei judecăți de valoare experienței didactice măsurate sau nu.

EMINESCU IAȘI

1.2. DEFINIȚII ȘI CARACTERISTICI

Cercetătorul interesat să găsească o definiție clară a evaluării va fi dezorientat constatând că mulți specialiști, chiar în lucrări de referință, ocolesc problema definirii sau o tratează superficial, acordându-i un spațiu restrâns. Reducerea evaluării la măsurare limitează, mai ales în plan practic, unele ambiguități, justificând în același timp și un mod de abordare tehnic. Nu poate fi însă ignorată sau subapreciată natura interdisciplinară a evaluării: termenul provine din axiologie, antrenează numeroase elemente psihologice, sociologice și mai ales psihosociale și psihomorale, este utilizat într-o manieră intensivă în științele economice etc. Operația cea mai dificilă, în cadrul unui demers vizând definirea și caracterizarea, este aceea de a adapta un concept interdisciplinar și interdomenul la problematica didactică, la noțiunile centrale ale pedagogiei, cum sunt acelea de predare-învățare, curriculum, obiective și finalități, lecție etc. Pentru a asigura un minimum de calitate științifică, vom sistematiza diferite formulări de definiții încercând, în același timp, și o ierarhizare după utilitate și, eventual, după frecvența apariției în tratatele de specialitate.

Punctul de vedere cel mai bine întemeiat este acela după care evaluarea înseamnă operarea sau manipularea cu valori. Anna Bonboir apreciază astfel că a evalua înseamnă "a face o judecată de valoare"[3] sau a "formula o judecată de valoare". În același spirit Renata Vigono susține că "evaluarea presupune un demers de identificare a valorilor"[4]. Apare necesară, în acest context, deosebirea dintre conceptul axiologic de valoare care se referă la o entitate abstractă și noțiunea pedagogică de evaluare ce implică operaționalizarea valorii și atunci când exprimăm judecăți de valoare, dar și când ne propunem să recunoaștem o valoare. Evaluarea este asimilată de J.A. Green cu "procesul de apreciere subiectivă"[5]. M. Huberman consideră că nucleul evaluării este "aprecierea de valoare"[6] și ajunge la definirea evaluării ca o modalitate apreciativă deși se poate admite și egalitatea evaluare = apreciere, ambele desemnând aspectele dinamice,

aplicative ale relaționalității axiologice.

Adaptarea pedagogică și didactică a conceptului de evaluare s-a realizat prin asocierea lui cu termenul de obiectiv. Green precizează în acest sens că evaluarea constă într-o apreciere înfăptuită "în virtutea unor scopuri și țeluri specifice". Principala calitate a evaluării, afirmă Jean-Marc Monteil, constă în aceea că "permite confruntarea unui rezultat cu un obiectiv"[7]. În aceeași manieră Joel Davitz observă că prin evaluare noi verificăm dacă "obiectivele sistemului sunt realizate"[8]. Mihaela Jigău, sintetizând astfel de tendințe, propune înțelegerea evaluării ca "valorificarea, estimarea gradului în care actorul din cadrul sistemului, supus procesului de instruire și educație, s-a apropiat de performanță", aceasta fiind stabilită de societate, prin intermediul școlii[9].

Alți autori preferă să subordoneze noțiunea de evaluare / termenilor de conducere și control. Jean-Marc Monteil susține că prin evaluare noi urmărim "un control a l efectelor", iar Terry D. Terbrink sesizează funcția principală a evaluării, de a servi procesului de luare a unor decizii[10]. Definiția evaluării ca o formă de control ne obligă să luăm în considerație paradigmele sociologice și de management (status și rol, lider și izolat, selecție socială, culegerea și sistematizarea informațiilor, analiza variantelor și decizia etc.).

Încercând să evite complicațiile de limbaj semnalate mai sus, o serie de specialiști din științele educației propun un sens mai larg: evaluarea înseamnă simpla culegere de informații (pentru T.D. Terbrink evaluarea este "procesul de obținere a informațiilor", iar pentru M. Huberman "0 acumulare de informații"). Formula lui Petre Lisievici: "înțelegem prin evaluare o activitate prin care sunt colectate, ansamblate și interpretate informații despre starea, funcționarea și/sau evoluția viitoare probabilă a unui sistem (fie acesta elev, profesor, instituție de învățământ sau sistem de învățământ"[11] – poate fi considerată desigur o soluție acceptabilă, funcțională, într-un plan teoretic elevat, dar și pentru o minimă orientare acțională.

Mai mult pentru a ilustra posibilitățile unor alte perspective de interpretare și modelare a evaluării, menționăm opinia Renatei Vigono, care delimitează, în cadrul evaluării, acele elemente "susceptibile de a influența procesul de educație a valorilor (cadru problematic general), precum și degajarea variabilelor câmpului școlar (câmpul problematic restrâns) și, în fine, punerea unei ipoteze care, dacă va fi

verificată, va permite orientarea practicii educative a cadrelor didactice"[12], investigând astfel elemente gnoseologice pe care indiscutabil le posedă, într-o formă mai mult sau mai puțin explicită, orice act evaluativ. Conceperea evaluării ca activitate de cercetare, deși este tentantă, implică operații suplimentare greu de urmărit în planul activităților intructiv-educative. Mai comodă, utilă și echilibrată este definiția lui I.T. Radu după care evaluarea "se referă la procesul întreg de măsurare și apreciere a rezultatelor, completându-l prin stabilirea elementelor izbutite și a celor critice, ca bază pentru îmbunătățirea activității verificate"[13], deși astfel de diferențieri sunt valabile numai în măsura în care evaluarea și aprecierea pot fi considerate procese distincte.

N.M. Downie, analizând tehnicile și practicile măsurării și aprecierii, susține că nu putem lămuri și utiliza conceptul de evaluare dacă nu admitem următoarele trei ipostaze:

a) Educația este un proces al cărui scop esențial este de a favoriza modificările de comportament.

b) Obiectivele educaționale nu sunt altceva decât modificări de comportament observabile.

c) A evalua înseamnă a determina în ce măsură fiecare obiectiv a fost atins, calitatea tehnicilor și a cadrelor de predare[1]. Vom observa însă că, reducând evaluarea la operația de măsurare a modului în care sunt realizate obiectivele, pierdem din vedere o parte din conținutul și semnificațiile sociale și morale ale activității respective.

Aspectele de sinteză axiologico-praxiologică ale evaluării pot fi depistate și prin analize filologice-gramaticale. Din punct de vedere gramatical verbul "a evalua" și substantivul "evaluare" dublează perechea de termeni: valoare - valorizare. Deși termenul de evaluare preia cea mai mare parte a sensurilor verbului valorizare (se înțelege astfel prin evaluare determinarea valorii), pot fi găsite anumite deosebiri, valorizarea pare a avea un conținut mai subiectiv (pornește de la actor), în timp ce evaluarea conservă o notă de obiectivitate (este realizată de altă persoană), evaluarea este mai apropiată de măsurare, în timp ce valorizarea aspiră spre status sau spre meditație filosofico-morală-religioasă.

Încercând să decupăm și să rearanjăm elementele mai importante din sintagmele de mai sus, căutând expresii semnificative

pentru sistemul conceptual al sociologiei educației, dar și pentru operaționalizarea didactică, apreciem că pot fi precizate următoarele aspecte definitorii ale evaluării:

a) Se referă la o acțiune nu atât fizică, locomotorie ci la alta gnoseologică, de înțelegere și memorare.

b) Se sprijină pe obiective cât mai ușor de cuantificat.

c) Implică măsurare, inclusiv instrumente adecvate.

d) Se află în vecinătatea deciziei și face parte dintr-un proces de conducere și organizare.

e) Se finalizează printr-o judecată de valoare.

f) Presupune o diferență de status între evaluator și evaluat.

g) Solicită existența sau elaborarea unor criterii, nu neapărat obiectivele educaționale.

Definiția evaluării este completată și consolidată de P. Lisievici prin sublinierea următoarelor caracteristici: orientarea spre scop, atitudinea metodologică, existența unor criterii, secvența de interpretare, înregistrarea, comunicarea și efectul retroactiv.

Comentând principiul că nu poate fi concepută o activitate evaluativă fără existența unui scop, Lisievici observă că, de cele mai multe ori, scopurile evaluării derivă din obiectivele educaționale deși este nevoie de o anumită prelucrare și adaptare a lor. Spre deosebire de alte activități instructiv-educative, unde prezența scopului este discretă sau chiar facultativă (metodele nondirective), în evaluare scopul are un rol primordial. Numai în condițiile în care este drenată prin scop evaluarea poate servi la fundamentarea deciziilor. Lisievici apreciază astfel că "Probabiltatea adoptării unei decizii corecte crește în cazul existenței unei baze de informații relevante, criterii adaptate situațiilor specifice și estimării unei evoluții viitoare"[15], chiar dacă evaluarea numai rareori se apropie de calitatea epistomologică a cercetării științifice; deși utilizează un fundament științific, evaluatorul nu urmărește în primul rând confirmarea sau infirmarea unor ipoteze ci "efortul său este predominant aplicativ".

Orientarea spre scop a acțiunii educative favorizează conștientizarea "priza de conștiință" și permite în același timp "influențarea evoluției sistemului". Evaluarea este o condiție și o primă etapă a optimizării învățământului de unde necesitatea unei "culturi a evaluării" (Patrik Haman), adică o preocupare permanentă atât în mediul școlar cât și în mass-media de a analiza și comenta tentativele

de modernizare a evaluării, de a surprinde multiplele efecte ale unor asemenea acțiuni.

Pe lângă prezența scopului, evaluarea presupune și o atitudine meto-dologică, inclusiv cerințe de standardizare, validitate, relevanță, fidelitate, care pot fi "concretizate în prescripții foarte riguroase".

Lisievici menționează drept o caracteristică indispensabilă evaluării "existența unor criterii" care pot deriva dintr-o perspectivă normativă și pot lua forma unor entități sociale, culturale, teoretice, de performanță sau de fezabilitate. Evaluarea apare astfel ca o modalitate relativ mai complexă de comparare și analiză.

Sunt considerate ca elemente caracteristice evaluării: secvența de interpretare, înregistrarea și comunicarea prin care se scot la iveală componente psihosociale. Evaluarea școlară se prezintă sub forma unor activități sistematice, presupunând înregistrare și transparență socială, evitându-se pericolul de a fi utilizată în vederea manipulării sau în interese personale. Nu trebuie subapreciat nici efectul retroactiv al oricărui act evaluativ, Lisievici recomandând respectarea următoarei reguli: "în proiectarea evaluării se va încerca să se anticipeze efectele retroactive probabile".

1.3. SENSURI ȘI NOȚIUNI ADIACENTE

Conceptul de evaluare, poate mai mult decât ceilalți termeni ai pedagogiei și didacticii: obiective, curriculum, metode și mijloace etc., se evidențiază prin polivalență și multitudine de sensuri. Polisemantismul noțiunii de evaluare este accentuat prin numeroasele sale interferențe cu termeni aflați în științe și domenii situate la mare distanță epistemologică unele de altele: valoare și apreciere în axiologie, măsurarea în gnoseologie și matematică, psihodiagnosticul și testele din psihologia experimentală etc. Dacă vom analiza cu mai multă atenție sensurile evaluării, vom descoperi în spatele lor raporturi de întrepătrundere între noua și vechea ipostază evaluarea căpătând înfățișarea unui concept hipercomplex, ciorchine, unde numeroasele lui sensuri pot fi interpretate și ca noțiuni interferente sau adiacente.

Vom delimita în continuare câteva sensuri ale evaluării mai

frecvent întâlnite în literatura de specialitate:

a) Evaluarea = reglare a învățării și predării, adică obținerea de semnale, informații despre efectele predării și ale receptării cunoștințelor. Semnalele pot fi permanente sau periodice, obținute într-o manieră sistematică sau fortuită, precise sau relativ ambigue, obținute spontan sau prin intuiție: profesorul "simte" că elevii nu sunt interesați de programul educativ pe care-l oferă sau, dimpotrivă, că a reușit să stârnească atenția clasei. Pentru a desemna într-o manieră mai analitică acest sens și noțiune adiacentă, prin care se relevă rolul de reglare permanentă necesar predării, se folosește și termenul de evaluare continuă sau evaluare împletită cu predarea și învățarea. Evaluarea-reglare este foarte apropiată de procesul didactic nemijlocit, de predare și învățare și, mai ales, de metodele și procedeele interogative cu care tinde, de altfel, să se confunde. Într-adevăr atât predarea cât și învățarea solicită, în mod logic, o replică informațională, evaluarea-reglare încadrându-se armonios în circuitul: predare-învățare, pe care prin ultima sa secvență îl închide. Evaluarea-reglare se referă, de asemenea, la aspectele vizând stimularea și verificarea modului în care circulă informațiile-cunoștințe, drenarea psihologică și gnoseologică a acestui canal de circulație a informației.

b) Evaluarea = măsurare a efectelor învățării. Evaluarea-măsurare surprinde aspectele tehnice ale procesului didactic. După cum se știe, măsurarea este o acțiune relativ simplă, de stabilire a elementelor discrete pe care le poate prezenta un anumit proces și raportarea acestor elemente la o unitate de măsură. Pentru I.T. Radu, de exemplu, măsurarea este "procesul de stabilire a realizărilor în activitatea de învățământ. Ea constă în aplicarea unor tehnici, probe, pentru a cunoaște efectele acțiunii instructiv-educative... Exactitatea măsurării este condiționată de calitatea instrumentelor și de modul în care sunt aplicate"[16]. Pot fi măsurate numărul de cunoștințe memorate sau înțelese de elevi, deprinderile și priceperile nou formate, numărul și gravitatea greșelilor în executarea unei activități etc. Spre deosebire de evaluarea-reglare, care oferă numai orientare, evaluarea-măsurare este precisă, finalizându-se prin numere și se pretează astfel unor calcule statistice și matematice extrem de sofisticate. Să nu uităm însă că învățarea este un proces psihosocial plastic și caleidoscopic, respingând organic măsurarea și cuantificarea. Atunci când măsurăm rezultatele sau efectele activității instructiv-educative, deși prin apli-

carea testelor obținem valori numerice, este bine să fim circumspecți și să avem permanent în vedere principiile gnoseologico–sociologice privind dificultățile și cerințele modelării matematice a proceselor umane. Pentru a asigura un minimum de siguranță corectitudinii măsurării și a evaluării construită cu ajutorul acesteia, s-ar putea recomanda o analiză suplimentară prin care să insistăm asupra dimensiunilor procesului pe care ne propunem să-l măsurăm, să descriem și să definim cât mai clar indicatorii care intervin în cuantificare.

c) Evaluarea = apreciere care înseamnă exprimarea de către profesor a unei judecăți de valoare asupra răspunsului sau nivelului de pregătire a elevului. Aprecierea este o operație de evaluare mai pretențioasă decât măsurarea, deoarece presupune raportarea rezultatelor măsurării la un sistem de valori, prin apreciere se judecă și se asimilează moral și axiologic rezultatele măsurării. Să presupunem că într-o clasă am administrat un test docimologic format din 10 întrebări cu răspunsuri la alegere. Rezultatele prin care se încheie măsurarea constau în numărul de răspunsuri corecte obținute de fiecare elev. Un tip impropriu de judecăți de valoare reiese nemijlocit din măsurare: elevii care au răspuns corect la mai multe întrebări sunt mai "buni" decât cei care au răspuns la mai puține. Pe ansamblu însă judecata de valoare propriu-zisă nu este posibilă dacă nu avem un criteriu corespunzător unui barem. S-ar putea întâmpla să avem elevi care să fi indicat răspunsul corect la toate întrebările, mulți la 8-9 întrebări. Dacă ne-am ghida numai după valoarea-măsurare am fi tentați să apreciem rezultatele ca fiind "foarte bune". Situația se schimbă dacă noi știm că testul are un grad de dificultate redus și sunt clase în care toți elevii au răspuns la toate întrebările corect. Cea mai simplă formă de apreciere se realizează prin cuplu de expresii: "bine - rău". Deși obiectul aprecierii este, de regulă, elevul, semnalele care provin de la modul în care acesta din urmă se adaptează unui proces de circulație a informațiilor, judecata de valoare aparține profesorului. Deosebirea dintre persoana care apreciază (profesorul) și persoana care este apreciată (elevul), tendința de obiectivare a subiectivității elevului (adică de tratare a elevului nu atât ca o persoană sensibilă, ci mai mult ca un simplu obiect de evaluare) poate afecta psihosocial și psihoafectiv negativ întregul proces de învățământ.

d) Evaluarea = diagnoză. Termenul de diagnoză provine din practica și științele medicale unde prin diagnostic se înțelege

identificarea maladiei de care suferă pacientul, starea lui de sănătate; medicul ne spune dacă suntem sau nu bolnavi și ne indică boala de care suferim. Și în educație este posibilă o activitate asemănătoare prin care profesorul identifică modul în care elevul învață, dacă are o atitudine pozitivă sau negativă față de un program educativ, față de o disciplină, lecție. Profesorul, mai ales cel cu experiență, poate pune un diagnostic, mai mult sau mai puțin reușit asupra "stării de pregătire" a elevului la lecție sau chiar asupra potențialului de învățare în ansamblu.

d) Evaluarea = selecție care urmărește clasificarea elevilor sau a studenților în funcție de nivelul de pregătire obținut în urma frecventării școlii sau a unor programe de însușire a cunoștințelor și formare a deprinderilor. Selecția realizată în cadrul școlii este cunoscută și sub denumirea de evaluare sumativă sau de bilanț. Tezele tradiționale sau examenele de absolvire exprimă direct acest sens de bilanț al evaluării. Alteori selecția este solicitată de factori din câmpul social și, în primul rând, de societăți comerciale sau instituții administrative. În cazul ultimei situații, beneficiarii sunt interesați nu numai de nivelul de pregătire al tinerilor absolvenți, ci și de aptitudinile și potențialul lor de performanță.

f) Evaluarea = examinarea, asemănătoare evaluării-selecției, dar având un sens mai restrâns. Termenul de examen provine din limba latină veche, unde "examen" - acul balanței, iar "examino" - cântăresc, deci desemna operația de cântărire care intervenea între vânzător și cumpărător la piață. Științele economice și marketingul au preferat alți termeni, mai adecvați cuantificării și tehnicizării, astfel că latinescul "examen" s-a aclimatizat în pedagogie.

În literatura de specialitate întâlnim următoarele definiții standard: Examenul reprezintă "forma instituționalizată ca organizare și ca sistem de tehnici prin care progresele înregistrate de elevi sunt verificate periodic"[17]. Dacă în *Dicționarul de pedagogie al Academiei* se înțelege prin examen "un mijloc de verificare și apreciere a nivelului de pregătire al elevilor și studenților, conform unei programe"18, Paul Popescu Neveanu îl consideră, din perspectiva psihopedagogiei, drept "un sistem de verificare, prin probe orale, scrise sau practice a cunoștințelor, deprinderilor și capacităților intelectuale ale unui subiect care a beneficiat de instrucție și aspiră la promovare școlară și profesională"[19].

Definiția examenului ca o formă instituționalizată de verificare a elevilor pare echilibrată și suficient de elastică pentru a desemna activități școlare specifice. Într- adevăr trebuie să deosebim aprecierile și chiar testările comune, de cele recunoscute de o instituție de învățământ, aprecierile realizate de profesori, adică de persoane calificate. Conceptul de verificare, asociat examenului, ne conduce spre operația de control (funcție a conducerii și organizării, asimilată în management) de aici conceperea examenului ca o formă de control, o componentă a activității prin care profesorii organizează, verifică și, evident, conduc procesul instructiv-educativ.

g) Evaluarea = notare. În sens larg prin notare se înțelege procedeul didactic de evaluare care include și cumulează atât măsurarea cât și aprecierea. Se poate distinge însă și un sens mai restrâns al notării ca o activitate evaluativă relativ distinctă, care constă în traducerea docimologică a aprecierii. Nota se poate astfel defini ca expresia școlară, oficială a verificării și aprecierii sau chiar ca operația finală prin care se sintetizează diagnoza, măsurarea și aprecierea.

După I.T. Radu, necesitatea utilizării notelor în activitatea educativă se datorează faptului că acestea exprimă aprecierea rezultatelor obținute de elevi și furnizează informații asupra progreselor înregistrate, contribuind astfel la clasificarea elevilor, la determinarea rangului fiecăruia în cadrul grupului din care face parte, servește la cultivarea motivației față de învățătură, îl ajută pe elev să-și aprecieze rezultatele, capacitățea și aptitudinile în diferite domenii, oferindu-i informații folositoare în luarea deciziei privind orientarea sa școlară și profesională, în reglarea activității[20].

h) Evaluarea ca operație tehnică. Și în literatura noastră de specialitate s-a încercat, la un moment dat, explicarea evaluării cu ajutorul unor noțiuni preluate din științele tehnice și economice, precum cele de randament și eficiență. Pornind de la premisa că în industrie randamentul și chiar productivitatea muncii sunt asociate cu "gradul de care sunt folosite capacitățile de producție și forța de muncă, inteligența umană", Gheorghe Smarandache și Ioan Serdan susțin că "pentru activitatea de învățământ, randamentul (productivitatea muncii școlare) este determinat de folosirea integrală a capacităților intelectuale și virtuților morale ale tuturor elevilor"[21]. Alături de randamentul elevilor se conturează și un randament al profesorilor, înțeles prin analogie ca utilizare la maximum a capacităților

de predare a acestora. În același mod se poate construi și noțiunea de eficiență educativă ca raport dintre rezultatele obținute și cantitatea de efort depusă de elev, la care se va adăuga, desigur, și efortul profesorilor etc.

Între aceste forme primitive (sensuri primare) de evaluare se manifestă mai multe relații de intercondiționare și interferență. Uneori asocierea a două sau mai multe forme și sensuri de evaluare crează impresia asigurării unui plus de calitate: evaluarea - apreciere, judecata de valoare care are ca obiect nivelul de pregătire al unui elev este mult mai bine justificată dacă se realizează în urma aplicării unor măsurători riguroase prin teste decât dacă rezultă dintr-o simplă intuiție. Factorii sociali preocupați de validitatea unor examene solicită, de obicei, structuri evaluative complexe ce implică alternarea unor operații de evaluare, măsurare, apreciere, notare. Diagnoza, de asemenea, în sensul ei plenar de analiză psihopedagogică a unui elev sau a unei clase presupune numeroase măsurători, repetarea acestora, selecții și judecăți de valoare. Alteori între formele primare de evaluare se manifestă un supărător fenomen de interferență, blocaj sau substituire. Profesorul nu percepe faptul că judecata de valoare la adresa unui elev nu este atât bilanțul unor măsurători (din cauză că nu au fost sau nu pot fi întreprinse) ci mai mult efectul unor stereotipuri, reprezentări sociale sau prejudecăți, acordându-i o atenție mult mai mare decât merită. Nu de puține ori, din dorința de a simplifica, selecția se reduce la o simplă măsurare puțin interpretată din punct de vedere al judecăților de valoare, dar atestată social ca examen etc.

Nu numai în limbajul comun dar și în numeroase contexte și lucrări de specialitate termenii de evaluare, apreciere, notare și măsurare sunt considerați sinonimi sau având sensuri apropiate. Se pot accepta astfel ca definiții relativ corecte formulări precum: evaluarea înseamnă aprecierea activității sau măsurarea rezultatelor obținute de elevi la învățătură, notarea reprezintă o formă de apreciere a pregătirii școlarilor, exprimarea printr-o cifră convențională a cantității sau calității cunoștințelor asimilate de elevi etc. Sistemul conceptual al teoriei și științei didactice a evaluării nu este coerent dacă nu sunt precizate clar măcar relațiile de incluziune dintre noțiunile principale folosite. Fără a intra în analize logice, gnoseologice și epistomologice laborioase, în limitele sau eventual în continuarea comentariilor privind sensurile evaluării, vom preciza că dintre toate

noțiunile implicate în paradigmele teoriei evaluării: evaluare, reglare, măsurare, apreciere, notare etc., sfera cea mai restrânsă o are noțiunea de notare, iar cea mai largă aceea de evaluare; notarea presupune măsurare, iar măsurarea evaluare, nu însă și invers; nu orice evaluare este realizată prin măsurători și sunt măsurători care nu servesc notării. Același raport există și între noțiunile de evaluare și apreciere sau între cele de apreciere și măsurare; numai unele măsurări pot conduce la aprecieri pertinente și numai unele aprecieri pot fi reținute și utilizate în învățământ ca bază pentru notare și evaluare.

1.4. RAPORTUL DINTRE EVALUARE, PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE

Evaluarea școlară se deosebește de evaluarea socială prin faptul că se raportează la celelalte activități didactice; predarea și învățarea, în timp ce evaluarea socială este oarecum exterioară didacticii, evaluarea școlară este parte componentă a procesului instructiv-educativ. Înțelegerea, ca sistem al procesului educativ, implică surprinderea interdeterminărilor dintre predare-evaluare și învățare-evaluare. Abordând procesul de învățământ ca unitate a unor mecanisme intercorelate de predare-învățare-evaluare, I.T. Radu, comentând ideile lui De Landsheere, F. Hotyat, A. Bonboir, R. Ausubel, susține că "predarea-învățarea manifestă tendința de a se modela între ele și după maniera în care se realizează evaluarea rezultatelor școlare" și de aici concluzia de ordin practic "pentru ameliorarea stilurilor de învățământ promovate de profesor, efectele pe care acțiunile de evaluare le induc asupra celorlalte componente prezintă o importanță covârșitoare"[22].

Noțiunea de educație, conceptul de bază al pedagogiei, are o sferă largă de cuprindere. Se disting două sensuri mai importante:

a) Educația ca formare, influențare, stimulare, modificare intenționată a comportamentului, dacă nu chiar manipulare. Elevii apar astfel uneori asemenea batoanelor de plastelină pe care profesorii pot să le modeleze cum vor sau cum li se cere.

b) Educația ca instrucție, adică un proces complex, având două

laturi complementare: predarea ca activitate a profesorului de transmitere a cunoștințelor și învățarea ca activitate a elevului prin care acesta asimilează cunoștințe și-și formează deprinderi.

Teoreticienii care au încercat să sistematizeze domeniile pedagogiei și didacticii s-au străduit să deosebească, în afara educației ca formare, instrucție, predare și învățare, și alte activități care se desfășoară în școală. Astfel a apărut evaluarea ca o activitate didactică distinctă de predare. Se poate, de asemenea, observa că profesorul se ocupă în afară de formare, predare, evaluare și de organizarea și conducerea clasei. Deși relativ bine delimitată de predare, evaluarea se dovedește a fi mai apropiată de educație și instrucție decât de organizarea și conducerea sau eventual de alte forme de activitate socială a profesorului. Se poate astfel sublinia că evaluarea este un însoțitor cvasipermanent al predării și învățării. Dacă am adopta un punct de vedere descriptivist și logistic, ar trebui să insistăm asupra deosebirilor dintre predare, activitate a profesorului realizată prin metode expozitive, și evaluare care presupune ascultare și verificare. În manualele și dicționarele de pedagogie și didactică se prezintă astfel separat problematica instruirii și predării asupra cărora, prin tradiție, se insistă mai mult, de evaluare care presupune o metodologie și o funcționalitate aparte.

Definirea evaluării ca o activitate didactică distinctă, utilă în anumite limite, devine abstractă și deficitară atunci când ne propunem să surprindem legătura dintre predare și evaluare. Se manifestă desigur tendința comodă de a reduce instrucția și, uneori, chiar întreaga activitate educativă la predare, adică la prezentarea unor cunoștințe. În cazul unei abstracții și mai ferme, dacă subapreciem sau eliminăm prezența elevului, instrucția se transformă într-o formă de transmitere a cunoștințelor la distanță, cum sunt, de exemplu, emisiunile radio și TV.

Deși ne aflăm într-o perioadă de rapidă expansiune a modalităților de învățare la distanță (învățarea asistată de calculator, cu ajutorul televiziunii, într-un sistem internet etc.), orientările psihologiste din pedagogie, tot mai influente, subliniază importanța legăturii directe, nemijlocite dintre profesor și elev, inclusiv a conexiunilor informaționale dintre predare și învățare. Evaluarea ca activitate didactică s-a dovedit a fi utilă pentru a diminua relativa opoziție dintre predare și învățare. Se preferă astfel să se conceapă instruirea școlară

ca un proces didactic format din trei segmente complementare integrate organic într-un sistem:

a) Predarea ca activitate a profesorului prin care se declanşează procesul de instrucţie.

b) Învăţarea - activitatea elevului de percepere şi preluare a fluxului informaţional.

c) Evaluarea ca activitate secundară a profesorului, prin care acesta reglează instrucţia.

Se conturează, în acest context, două aspecte esenţiale ale evaluării ca activitate didactică:

a) Se referă nemijlocit la comunicare, receptarea cunoştinţelor, formare a deprinderilor etc.

b) Surprinde, în mod deosebit, aspectele de reglare sau modul de funcţionare sistemic al instrucţiei şi, în general, al procesului instructiv-educativ. Deşi de obicei evaluarea este definită, ca o activitate întreprinsă de profesor, se poate observa, dacă analizăm cu mai multă atenţie natura ei sistemic-reglatorie, că există şi o activitate simetrică, prin care elevul se adaptează fluxului informaţional şi de deprinderi, care presupune în linii mări interiorizarea de către elev a activităţii de evaluare a profesorului, cu alte cuvinte autoevaluare.

Deşi pedagogia şi didactica sunt preocupate, în primul rând, de aspectele comunicaţionale ale evaluării, nu pot fi subapreciate aspectele sociale şi profesionale; sunt frecvent întâlnite sintagme precum: "verificarea pregătirii profesionale a elevilor", "aprecierea deprinderii elevului de a se adapta vieţii în grup" etc.

Rolul proceselor evaluative în activitatea didactică şi educativă poate fi evidenţiat surprinzând următoarele aspecte:

a) Nu există o delimitare clară între predare şi evaluare sau între învăţare şi evaluare în sensul că orice act de învăţare sau de predare presupune o raportare mai mult sau mai puţin explicită la evaluare sau la posibilitatea evaluării. Se poate deci aprecia că evaluarea "este prezentă (într-o formă conştientă sau subconştientă - n.n.) în orice activitate pedagogică şi pe întreg parcursul acesteia, de la determinarea obiectivelor până la rezultatele obţinute sau – urmând traseul indicat de ordinea în care sunt realizate – de la rezultate la obiectivele urmărite şi apoi la activitatea însăşi"[23].

b) Se află în relaţii de interdeterminare cu predarea şi învăţarea: orice modificare în planul predării sau învăţării şi, cu atât mai mult,

cele de ordin structural au efecte vizibile în plan evaluativ şi invers. Reformatorii învăţământului sunt sensibili la problemele evaluării deoarece cu ajutorul ei pot provoca schimbări importante în educaţie şi pot măsura în acelaşi timp şi efectele unor astfel de transformări.

c) Interacţiunile şi interdeterminările dintre evaluare-predare şi evaluare-învăţare sunt variate, multe forme realizându-se nu numai în modalităţi sistematice, raţionale, conştiente, ci şi prin fluxuri spontane care antrenează mecanisme emoţionale greu de identificat şi explicat.

d) Interinfluenţele predare-evaluare şi învăţare-evaluare sunt de cele mai multe ori benefice dar pot induce, uneori, şi efecte negative, de blocaj al procesului de comunicare şi relaţionare.

e) Activităţile evalutive sunt capabile "să realizeze cunoaşterea şi aprecierea schimbărilor produse de elevi - ca urmare a activităţilor educative - în toate planurile personalităţii lor (intelectual-cognitiv, afectiv-atitudinal, psihomotor, al capacităţilor creatoare etc.)[24], prin controlul evaluativ şcolar (formă socială de conducere) se realizează o sinteză psihopedagogică, o comunicare între elemente didactice şi aspecte psihologice.

f) Între componentele activităţilor educative: predare, învăţare, evaluare, pe lângă interferenţe şi interacţiuni există şi opoziţii, tensiuni, tendinţe de autonomizare.

g) Evaluarea se raportează nu numai la binomul: predare-învăţare, ci şi la activităţile de conducere şi management pe care le îndeplineşte profesorul la nivelul clasei.

Din perspectiva sistemică schiţată mai sus, rolul principal al evaluării este acela de a stimula învăţarea şi de a asigura o calitate sporită predării. În strânsă legătură cu funcţia stimulativă se distinge şi funcţia de diagnoză a evaluării: pentru a ameliora activitatea de predare-învăţare, trebuie mai întâi să se identifice "punctele critice", "aspectele neizbutite", blocajele şi elementele puţin productive prezente în actul adiţional. Finalizarea unor asemenea obiecte ambiţioase nu este posibilă, bineînţeles, decât prin intermediul unei evaluări permanente integrate organic în procesul de predare-învăţare.

Aprofundând analiza raportului dintre evaluare, predare şi învăţare, I.T. Radu defineşte o serie de determinaţii ale procesului de apreciere a randamentului şcolar. Evaluarea rezultatelor şcolare se dovedeşte a fi un tip specific de interacţiune didactică atât sub aspectul

"stării de activitate" cât şi din punct de vedere al subiectului acţiunii. În timp ce predarea are ca actor (cel care iniţiază şi susţine activitatea) profesorul, în evaluare elevul devine actor, susţinând un demers cu mult sau puţin succes. Din perspectiva structurii acţionale evaluarea seamănă cu învăţarea deoarece amândouă au ca autor elevul deşi prima presupune şi intervenţia profesorului. Într- adevăr în evaluarea şcolară profesorul nu este un simplu spectator (persoană care ascultându-l îl asistă pe elev) ci şi arbitru şi factor de decizie (îl poate întrerupe şi hotărăşte asupra valorii activităţii elevului).

Importanţa didactică a predării constă în valoarea de model a expunerii profesorului obţinută însă cu preţul solicitării pasivităţii elevilor. Evaluarea poate compensa dezechilibrul interacţional al predării deoarece în cadrul ei "starea de activitate se deplasează de la profesor către elev". Se poate asigura astfel o "maximă activizare intelectuală a elevilor". I.T. Radu notează în acest context că trebuie să reconsiderăm valoarea ascultării tradiţionale prin care se solicită elevilor reproduceri şi elaborări complexe. Noile tehnici de evaluare obiective limitează activitatea elevului doar la alegerea unor răspunsuri în timp ce în evaluarea tradiţională e'evul este invitat să "sesizeze problema", "să identifice aspecte noi", "să aplice", "să rezolve", "să identifice" etc. I.T. Radu avansează chiar opinia că "tendinţa de utilizare – în scopul evaluării performanţelor şcolare ale elevilor, a probelor alcătuite preponderent, din întrebări cu răspunsuri închise, la alegere sau cu răspunsuri scurte chiar monosilabic, stimulată - poate chiar generată – de intenţia de a se realiza corectarea mai rapidă şi aprecierea mai exactă a acestora, necesită o reevaluare"[23].

Rezervele justificate exprimate de I.T. Radu nu trebuie interpretate ca o solicitare de a întârzia şi încetini utilizarea testelor de cunoştinţe formate din întrebări închise deoarece pedagogul român comentează unele observaţii ale lui G. De Landsheere şi D. Ausubel vizând învăţământul american, unde realmente se manifestă tendinţa de a abuza de astfel de instrumente de evaluare. Nu credem să existe profesor şi cu atât mai mult specialist în evaluarea care să nu recunoască superioritatea evaluării continue vizavi de aceea realizată prin sondaj. Din păcate evaluarea continuă necesită foarte mult timp şi nu se poate realiza la un anumit nivel calitativ decât în cadrul învăţământului individual. Este greu de admis că un profesor care are la dispoziţie 2 ore pe săptămână pentru o clasă de 25-30 de elevi

sau un an de 100 de studenți va găsi timp pentru a stimula și asculta cu atenție tentativele de elaborare mai mult sau mai puțin structurate, ale fiecărui elev. Practic, limita de timp a lecției nu permite decât ascultarea a 3-4 elevi. Pe de altă parte, din dorința de a fi obiectiv, profesorul este atent mai mult la fidelitatea reproducerii (raportându-se la programă și manual) decât la reușitele acestuia din urmă în căutări originale, tentative de elaborare și creativitate. Cea mai gravă deficiență a evaluării din învățământul nostru este subiectivitatea aprecierii care nu poate fi limitată și controlată decât prin evaluare obiectivă, standardizată, care aduce din păcate și o anumită simplificare și diminuare a activității intelectuale a elevilor. Utilizarea testelor de cunoștințe nu înseamnă însă interzicerea evaluării continue, inclusiv a activității migăloase și extrem de pretențioase (care presupune pregătire psihologică specială mai ales în domeniul creatologiei) a educatorului de a stimula inițiativa intelectuală a elevului, de a-i remarca și încuraja pe copii dotați.

A doua determinație identificată de I.T. Radu surprinde evaluarea ca o formă distinctă de intercomunicare. Această particularitate a evaluării în raport cu predarea se referă, în principal, la schimbarea de roluri între emițător și receptor pe care o presupune dialogul profesor-elev "în timp ce în desfășurarea activităților de instruire/învățare rolurile de emițător și receptor se conservă, rămân relativ constatate, ele corespunzând profesorului și respectiv elevului în actual evaluativ se produce atât o schimbare a acestor roluri cât și alternarea lor foarte frecventă"[26]. Procesul de evaluare începe cu o primă fază în care profesorul este emițător (solicită rezolvarea unei probleme) iar elevul receptor (se străduie să înțeleagă problema). În faza a doua elevul devine emițător, iar profesorul receptează explicațiile și operațiile pe care le efectuează elevul. Schimbarea frecventă a poziției (emițător-receptor) în comunicare intensifică relaționalitatea asigură adâncime cognitivă antrenând numeroase operații și elemente logico-gnoseologice de gândire și memorie, în paralel cu o stimulare psiho-emoțională și motivațională adecvată.

1.5. FUNCTIILE EVALUĂRII

Poziția importantă pe care o deține evaluarea în cadrul procesului didactic se manifestă printr-un grad ridicat de relaționalitate și, mai ales, prin faptul că răspunde unor cerințe elementare ale sistemului social. Precizarea funcțiilor evaluării permite identificarea legăturilor esențiale, operaționalizarea, fie chiar numai parțială a componentelor valoroase, de ordin calitativ, pe care le poate oferi o apreciere obiectivă.

Încercând să estimeze global importanța evaluării și examinării, Ioan Jinga susține că acestea, dacă sunt corect utilizate, oferă răspunsuri pertinente la următoarele întrebări:

- "Care sunt caracteristicile elevilor la începutul programului educativ?"
- "Cum pot fi comparate rezultatele obținute de elevi cu obiectivele planificate?"
- "Care dintre subiecți obțin rezultate mai bune și care sunt rămași în urmă?"
- "Cum pot fi ajutați elevii să-și creeze o imagine realistă despre posibilitățile lor de afirmare?"
- "Ce metode sunt mai potrivite în programul didactic respectiv?"27.

Situându-se într-un plan mai general de interpretare, vom diferenția șapte funcții semnificative ale evaluării; praxiologică sau operațională, axiologică, constatativă, de echilibrare, de prognoză, morală și socială.

a) Funcția praxiologică sau operațională se referă la faptul că prin evaluare se activizează procesul didactic. Evaluarea solicită efectuarea unor operații didactice specifice, un anumit gen de prelucrare și manipulare logică, gnoseologică și psihosocială. Spre deosebire de produsele mass-media, (emisiunile radio-TV, articolele din ziare și reviste) unde receptarea înseamnă și finalizare, activitatea didactică, prin evaluare implică o elaborare analitică și retroactivă.

Fără evaluare activitatea didactică devine superficială echivalentă din punctul de vedere al eficacității gnoseologice cu impactul mass-media. Integrarea evaluării în activitatea didactică necesită o delimitare clară a conținutului de informații, cunoștințe și deprinderi; nu poți evalua decât ceea ce ai predat și pentru a evalua este nevoie de o evidență strictă a materialului predat, inclusiv a elementelor de ordin cantitativ. Pentru a realiza integrarea organică a evaluării în predare și învățare, profesorii utilizează diverse metode, procedee și operații: analiza, separarea și inventarierea noțiunilor, cunoștințelor, clasificarea și structurarea logică, diferite tipuri de sintetizare și abstractizare cum este aceea a rezumatului, procedee specifice de design și redactare etc. Astfel de corelații pretențioase între predare, învățare și evaluare presupun utilizarea permanentă a obiectivelor; nu poți întreprinde o evaluare de calitate fără un sistem de obiective operaționalizate inclusiv la nivelul lecției și a secvențelor punctuale de predare-învățare. În sfârșit, consemnăm că evaluarea pretinde și un tip de operaționalizare proprie: conceperea și redactarea de întrebări, analiza statistică a răspunsurilor etc., realizarea unor corespondențe între itemii de predare, cei de evaluare și obiective etc.

b) Funcția axiologică reprezintă principala menire a evaluării, desemnând un rol de prim-rang. Prin evaluare se finalizează o comunicare mai mult sau mai puțin directă între lumea valorilor și universul cunoașterii. În timp ce activitatea științifică sau cea artistică se pot întreprinde în paralel sau la o oarecare distanță de valori, activitatea educativă presupune o întrepătrundere permanentă între cunoștințele - informații, modificări ale comportamentului (formarea de deprinderi, capacități de performanță) și un sistem bine articulat de valori. În activitatea didactică informațiile științifice asimilând calitățile valorilor se transformă în cunoștințe adică în informații cu semnificație axiologică, necesară pentru cultura generală, în vederea formării unei meserii, a unei competențe, pentru stimulare intelectuală și creativă etc.

Principiul aprecierii didactice este în concordanță cu valori morale precum: hărnicia, dreptatea, cinstea. Numai prin examinare putem deosebi elevii harnici, serioși de cei leneși care doar simulează învățarea. Fără o verificare precisă și obiectivă, lăsându-se la voia întâmplării, a impresiilor de moment, riscăm să emitem judecăți de

valoare eronate (nu sunt puțini elevii conștiincioși, inteligenți dar, modești, timizi sau chiar cu tulburări de comportament) și prin aceasta să compromitem întregul proces didactic.

c) Funcția constatativă derivată din sensul evaluării = diagnoză. Prin evaluare se obțin multe informații despre comportamentul elevilor începând de la atitudinea lor față de lecție până la dificultăți de ordin psihic sau gnoseologic pe care le întâmpină în studiu. Dincolo de dorințele și sentimentele pe care le avem, evaluarea ne induce o notă de obiectivitate pe care, bineînțeles, o putem respecta într-o măsură mai mare sau mai mică.

Limitându-ne la aspectele tehnice, vom observa că numai printr-o lucrare de control profesorul poate să-și dea seama de progresele înregistrate de elev, de stadiul în care se află în asimilarea unei discipline. Mai mult chiar, administrarea unui test docimologic ne permite să măsurăm relativ exact cantitatea de cunoștințe reținute de elevi. I.T. Radu notează că funcția constatativă sau de constatare "se exprimă în măsurarea și descrierea concretă a stării existente". Ea furnizează "datele și informațiile necesare pentru adoptarea măsurilor de ameliorare a activității". Sunt menționate ca operații specifice funcției constatative: colectarea, strângerea informațiilor, rezumarea, sintetizarea datelor și interpretarea lor[28].

Studiul minuțios al conținutului funcției constatative, analiza operațiilor ei, unde în prim-plan se află problema prelucrării și interpretării informațiilor, scoate în evidență asemănarea dintre constatarea din evaluare și decizia din conducere (diagnoza este considerată de unii sociologi și specialiști în management ca o etapă, fază a conducerii), constituie un argument în plus pentru afirmația că evaluarea este o formă de conducere sau mai corect, procesul de conducere presupune evaluare și constatare.

d) Funcția de echilibrare asociată sensului evaluării = reglare. Denumirea acestei funcții (echilibrare, reglare) sugerează conexiunea inversă, feedback-ul aferent modelului cibernetic. Să ne imaginăm situația când predăm primele lecții folosind aproape exclusiv tehnicile expozitive. Presimțim, la un moment dat, că metodele acromatice, în ciuda sistematizărilor logice riguroase la care recurgem, nu reușesc să capteze atenția elevilor, unii dintre aceștia fiind evident marcați de dezinteres și plictiseală. O lucrare de control confirmă presimțirea: elevii au reținut puțin din materialul predat! Ne explicăm insuccesul

prin ipoteza că n-am utilizat metoda potrivită. Renunțăm, în consecință la cele mai multe din procedeele expozitive, introducând în locul lor procedee interogative. Printr-o nouă lucrare de control putem estima dacă am realizat un progres și, eventual, cât este el de mare. Dacă nu suntem mulțumiți de rezultat, putem muta accentul de pe procedeele interogative pe tehnicile de demonstrare (planșe, diapozitive, filme, emisiuni TV etc.). Din exemplul relatat mai sus reiese capacitatea de echilibrare; prin diverse teste profesorul primește informații utile privind eficiența activității și, în funcție de acestea, poate regla activitatea, schimbând fie metoda de predare, fie modul de organizare a activității.

Spre deosebire de evaluare, care se prezintă ca o activitate intens algoritmizată și prin natura ei constrângătoare și stresantă, predarea, mai ales în domeniul științelor umaniste, acceptă și preferă deschideri euristice, manifestări spontane, demersuri ipotetice, inițiativă intelectuală, inclusiv artificii psihoafective: nu de puține ori profesorul este comparat cu artistul, dacă nu chiar și cu un jongleur. Dacă exagerăm astfel de tendințe ajungem la o predare "artistică", gustată de mulți elevi, dar puțin eficientă din punct de vedere al însușirii cunoștințelor. Utilizarea judicioasă a unor tehnici de evaluare poate preveni la timp apariția unor asemenea deformări.

e) Funcția de prognoză. Termenul de prognoză provine din meteorologie unde înseamnă prevederea timpului. Deși procesul de învățare este extrem de complex și capricios, totuși prin lucrări de control reușim, uneori și în anumite limite, să anticipăm șansele de reușită ale elevilor la examene mai importante cum ar fi bacalaureatul sau admiterea în învățământul superior. I.T. Radu remarca faptul că "actul evaluării este îndreptat către viitor, stabilește evoluția și stările posibile, relevând căi de perfecționare a activității și eventualele modalități mai rapide și mai eficace de realizare a obiectivelor"[29]. Valoarea de previziune a examinării și evaluării, care se poate cuantifica, reprezintă principalul indicator al calității evaluării: cu cât putem anticipa mai bine și mai devreme rezultatele pe care le vor obține candidații la un examen, cu atât mai corectă va fi aprecierea. Valoarea de prognoză se operaționalizează relativ ușor comparând experimental și statistic capacitatea de previziune a unor profesori. Se obține astfel un criteriu semnificativ al capacității de a controla procesul de predare și învățare și al pregătirii lor profesionale.

f) Funcția morală interferentă cu cea axiologică. Demersul evaluativ nu este posibil decât în contextul unui climat de corectitudine, cinste, principialitate și responsabilitate. Fără un minimum de morală evaluarea devine inutilă, dacă nu chiar malignă. Activitatea evaluativă, mai ales atunci când se află în expansiune, solicită tot mai multă corectitudine și principialitate, generează o logică a corectitudinii salutară nu numai pentru elevi ci și pentru profesori. Mai mult, chiar climatul de moralitate care se instalează prin exercițiul evaluării în mediile școlare, universitare și academice, devine un model invidiat dar și demn de urmat pentru alte activități și instituții sociale.

Părinții au dreptul de a cunoaște nivelul de pregătire al elevilor, capacitatea, performanțele, șansele lor de afirmare, după cum societatea, factorii de conducere din învățământ, prin inspecții și sondaje, au datoria de a controla calitatea procesului de învățământ pentru a discerne școlile de elită de cele mediocre, profesorii talentați de cei incompetenți, pentru a deschide canale de comunicare valorică și integrare școlară și în viață.

g) Funcția socială sau de selecție și status. Prin mecanisme discrete școala produce valoare și elemente constitutive esențiale de prestigiu și status social. Obținerea unor note, a unor certificate și diplome, titluri științifice și universitare, oferă numeroase drepturi și priorități (asemănătoare, în unele privințe cu privilegiile titlurilor nobiliare din evul mediu sau cu avantajele monopolurilor economice), constituind o modalitate rațională de promovare socială.

Prin examene și concursuri se realizează o ierarhizare a candidaților pe baza criteriului pe care-l stabilim inițial. Selecția prin concurs are nu numai valențe didactice, indicând succesul în activitatea de învățare și instrucție, ci și utilitate socială: pornind de la rezultatele obținute la examen pot fi desemnați cei mai potriviți candidați pentru o anumită profesie sau funcție de conducere. Numai printr-o selecție obiectivă, riguroasă, se poate asigura ridicarea nivelului de competență, capacitatea de competitivitate, obținerea performanțelor, deși în acest domeniu pedagogia, teoria evaluării și docimologia trebuie să colaboreze îndeaproape cu sociologia și managementul.

CAPITOLUL II

VALOAREA ÎN CONTEXT FILOSOFIC, PSIHOAFECTIV ŞI SOCIOPEDAGOGIC

2.1. CONCEPTUL DE VALOARE

Limbajul utilizat în desemnarea problematicii valorii şi evaluării este imprecis, alunecos, nu numai în aria filosofiei, criticii literar-artistice, ci şi în domenii relativ mai bine structurate, cum ar fi acelea ale psihosociologiei şi psihopedagogiei. Separarea psihopedagogiei sau sociopedagogiei, eventual în structura docimologiei sau evaluării didactice de trunchiul tematicii filosofico-axiologie, deşi tentantă metodologic, nu ar permite o analiză pertinentă, ne-ar oferi numai soluţii provizorii.

Axiologii se dovedesc a fi deosebit de prudenţi atunci când încearcă să se apropie de o definiţie a valorii. Analizei logice i se substituie, de obicei, comentarii euristice; în locul unei definiţii aristotelice prin gen proxim şi diferenţă specifică, se preferă operaţii gnoseologice savante, asemănătoare delimitărilor aproximative, succesive prin care se decantează categoriile filosofice. Derutat de faptul că în afara valorilor "obiective", "materiale", "produse ale omului care au însuşiri ce determină pe anumiţi oameni, nu pe toţi, să le acorde o semnificaţie pozitivă" există şi valori spirituale, rezultat al caracterizării psihomorale, al tendinţei acestora din urmă de a se multiplica rapid şi de a se impune în prim-plan, Lucian Culda prezintă, într-o lucrare apărută înainte de 1989, drept rezultat al unor

îndelungate şi laborioase analize comparative a diverselor sensuri acordate conceptului de valoare, trei "afirmaţii comune":

a) Valorile intervin în orientarea manifestărilor omului în modalităţi ce nu pot fi explicate prin apel la cauze. S-ar putea deci afirma, după Culda, că manifestările umane ar putea fi împărţite în două clase: una formată din manifestări supuse determinismului şi a doua incluzând manifestări intederministe. Omul prin natura lui este o fiinţă liberă şi se străduieşte să-şi conserve şi chiar să-şi extindă cât mai mult această libertate. S-ar părea că nucleul valorii este libertatea umană dacă nu chiar valoarea în întregul ei este libertatea omului. Pe de altă parte, se poate uşor constata că determinismul şi constrângerile sunt inevitabile. Se pot deosebi atât constrângeri de ordin material (dificultăţile pe care le întâmpină un agent când îşi propune să realizeze un scop), cât şi de ordin social-cultural derivate din status (obligaţiile care ne revin din poziţia noastră socială). Apar apoi elemente de ordin pragmatic, tehnic, ştiinţific, consecinţe ale adaptării acţiunii în funcţie de receptarea unor informaţii, schimbarea deciziei iniţiale etc. Deşi reducerea valorii doar la manifestările libere pare a fi mai simplă şi esenţială, cel puţin în plan social, se impune totuşi conceptul de valoare înţeles ca efort de a depăşi anumite constrângeri.

b) Toate valorile, inclusiv cele obiective şi sociale, se deosebesc de fenomenele naturii sau de societate ca atare, prin faptul că presupun aprecierea subiectului. Nu putem admite existenţa unor valori în afara criteriului recunoaşterii ei. Deşi este receptivă la stimuli naturali şi constrângeri sociale, valoarea presupune permanent nu numai existenţa unui subiect, a unei reacţii subiective, ci şi a unor permanente echilibrări psihoafective în care un rol important, alături de emoţii, îl au scopurile, gândirea, percepţia şi imaginaţia.

c) Operaţia de valorizare generează un permanent clivaj între o lume neutră afectiv şi o alta în care ne implicăm profund. Culda susţine astfel că "valoarea este acel ceva, relativ autonom, care intervine în aprecierile omului şi colectivităţilor umane în aşa fel încât componentele mediului nu apar ca fiind neutre, încât acestea sunt preferate, fie respinse cu anumite grade de intensitate: numai acele componente ale mediului, pentru care gradul de intensitate al preferării sau respingerii este foarte scăzut apar ca neglijabile"[1].

Conceptul de valoare este de origine latină, provenind din verbul "valere" – a avea putere. Etimologia latină ne trimite într-o

epocă de mult apusă, părând a fi o relicvă a vremurilor când forța fizică se afla la mare preț; probabil în acea perioadă era considerat valoros bărbatul viguros, înalt, care reușea să se impună sau să supraviețuiască datorită forței lui fizice. Reminescențe de acest fel persistă și în cultura europeană clasică, prin mentalitatea că un stat sau o națiune nu poate exista și afirma decât prin forță militară, de unde principiul necesității unei armate puternice: Frederich Wilhelm, regele Prusiei (secolul XVIII), afirma că cei mai buni soldați sunt bărbații tineri, înalți și voinici.

Deși inițial a fost asociat cu puterea fizică, înțelesul termenului de valoare, aspirând permanent elemente religioase și morale, a alunecat tot mai mult spre sensul de putere spirituală. De altfel G. Guțu observă că în latina veche verbul "valeo-valere", pe lângă sensurile de "a avea forță, putere", "a fi sănătos", însemna și "a fi puternic din punct de vedere moral", " a avea tărie de caracter", "a fi un om superior"[2]. Încă de la început se pare că sensul termenului de valoare a fost asociat cu tensiunea fundamentală a existenței umane: contradicția dintre un factor exterior, generator de violență și un factor interior, de cele mai multe ori de natură morală, religioasă, filosofică sau estetică.

Comentând afirmația după care axiologia definită ca "știința și teoria valorilor" este "un fel de metafizică a sensibilității și a voinței" (Petit Robert, 1990), Aurelia Bălan-Mihailovici susține că nu se poate răspunde corect la întrebarea "Ce este valoarea?" decât în contextul categoriilor filosofice de ființă și cultură. Valoarea se referă nu atât la sensul fizic și material al ființei și existenței, ci mai ales la aspectul ei cultural, de creație liberă. În acest cadru însăși ontologia ar trebui să se preocupe, în primul rând, de surprinderea ființei "în afara determinațiilor particulare". Cultura, inclusiv valoarea implică ființa, iar nerespectarea acestei axiome are o semnificație existențială gravă "dacă cultura rămâne o formă de evaziune din real și dacă nu-l cultivă pe om, reimplantându-l în real... evaziunea este până la urmă o eludare a răspunderii ei ontologice... și atunci vinovăția nu este estetică, este metafizică"[3].

Dacă la un pol al planului ce cuprinde sensurile conceptului de valoare se menține și se dezvoltă ipostaza lui religioasă și morală care a susținut permanent civilizația europeană și, mai ales, extensiile ei umaniste contemporane, la celălalt pol se află valoarea - putere,

inclusiv formele ei social-politice. Într-adevăr se poate delimita o valoare socială, deosebit de consistentă şi activă, introdusă şi alimentată prin violenţă (cel puţin în societăţile totalitare şi charismatice) de lider sau prin alte mecanisme instituţionale, tradiţionale sau politico-juridice. Deosebit de influentă se menţine, de asemenea, şi modalitatea economică de concepere a valorii, exprimarea ei în preţ, schimbul de mărfuri pe baza preţului constituind unul dintre principiile fundamentale ale economiei de piaţă.

Încercând să aducem un plus de ordine în mulţimea tentativelor de a defini noţiunea de valoare, vom sublinia două sensuri pe care le considerăm esenţiale şi complementare:

a) Valoarea corelată cu elemente subiective, emoţionale, incluzând şi valoarea subconştientă de aspiraţie permanentă spre libertate.

b) Valoarea înţeleasă ca ideal, raţionalitate prin care se acoperă suprafaţa social-religioasă şi morală şi care poate fi utilizată ca suport teoretic în analiza valorii economice şi tehnologice.

Valoarea se defineşte a fi o entitate culturală deosebit de complexă, al cărei rol principal este de a aduce în plan psihoafectiv şi interpersonal elemente social-morale profunde, structuri religioase şi existenţiale majore, ţinând de esenţa umană liberă şi novatoare.

2.2. NATURA PSIHOAFECTIVĂ A VALORII

Atât meditaţiile mai vechi (incluse de obicei în teoria subiectivismului) ale lui Alexius von Meinong, Cristjan von Ehrenfels, cât şi cele mai noi, precum prescriptivismul lui R.M. Hare, P. Nowell-Smith şi G.J. Warnock, converg spre principiul că valoarea-gen este de esenţă psihoafectivă. S-a demonstrat ostentativ şi s-a evidenţiat insistent faptul că specificul valorii rezidă în subiectivitate şi afectivitate. Pentru a caracteriza valoarea se preferă, de obicei, dihotomia psihologică-filosofică: subiectivitate-obiectivitate sau, într-un limbaj mai tehnic, domeniul cognitiv (intelectual şi raţional) şi domeniul afectiv derivat din trebuinţe dar totuşi capabil de a genera scopuri. Sunt oferite drept definiţii sintagme precum: "ceva are valoare

când ne place și în măsura în care ne place", "un obiect are valoare dacă posedă o bază afectivă pentru un sentiment al valorii", "valoarea este domeniul sentimentului și al voinței, dorinței, preferinței". Se reia astfel, în plan axiologic, teoria mai veche a lui J.S. Mills după care la fundamentul judecății de valoare se află Principiul Celei Mai Mari Plăceri, care "susține că acțiunile sunt corecte în măsura în care tind să promoveze fericirea și sunt incorecte, în măsura în care tind să producă inversul fericirii. Prin fericire se înțelege plăcerea și absența durerii, prin nefericire durerea și privarea de plăcere"[4].

Deși preocuparea analitică are ca obiectiv principal sesizarea deosebirilor dintre afectivitate și valoare, în literatura axiologică modernă și contemporană se accentuează legătura nemijlocită dintre ele. Pentru Muller-Freinfels "judecățile noastre de valoare izvorăsc din sentiment" și cea mai intensă procesualitate psihică se află pe linia dreaptă care unește sentimentul de valoare. B. Bloom consideră că afectivitatea "include obiectivele care descriu modificările intereselor, atitudinilor și valorilor". G. De Landsheere construiește conceptul de afectivitate sprijinindu-se pe noțiunile de interese, atitudini, convingeri, aprecieri și valori, adăugând însă sceptic că "Interesele sunt definite și evaluate necorespunzător, pentru valori, există încă mai puține instrumente empirice, în ceea ce privește atitudinile, mult mai bine măsurate, nu există posibilitatea de a ști dacă expresia verbală corespunde modurilor reale de a trăi"[5].

Alți autori, L. Postman, J- Bruner, E. McGinniers, L. Culda, consideră că valorile asociate persoanei, psihologiei individuale, corespund valorii-gen și se constituie în factori determinanți ai selecției perceptive. Postman și colaboratorii săi demonstrează experimental că percepția ca fapt de cunoaștere elementar este influențată și chiar subordonată emoțiilor și trebuințelor "nevoilor biologice primare". "Valoarea personală" adică substanța primară din care derivă emoțiile și valorile ghidează percepția prin trei mecanisme:

a) Sensibilizarea perceptivă, adică a atrage percepția asupra unor stimuli esențiali pentru supraviețuire.

b) "Conduce la apărarea percepției în cazul stimulilor evaluați pozitiv".

c) Susține un proces de "rezonanță la valoare" adică de stimulare a feedback-urilor: trebuințe-stimuli care promit satisfacerea acestora"[6].

Acceptând principiul că valoarea se corelează cu emoția sau că substanța valori este de natură psihoafectivă, trebuie să admitem și consecința că trăsăturile afectivității sunt și trăsături ale valorilor, iar expresiile emoționale pot oferi un suport pentru observarea și cuantificarea valorilor. Teoria valorii se vede astfel împovărată de considerații sofisticate cu balast filosofic și gnoseologic privind delimitările dintre afectivitate, pe de o parte, și cognitivitate, conativitate, pe de altă parte. "S-au remarcat, de nenumărate ori, dificultățile gnoseologice ale încercării de a defini afectivitatea, inclusiv paradoxul, că acest fenomen, esențialmente subiectiv, nu poate constitui obiectul analizei științifice decât dacă este studiat prin metode obiective. S-a constatat astfel că subiectivitatea afectivității se manifestă printr-o multitudine de ipostaze, greu dacă nu imposibil de delimitat într-un noian de ezitări și divergențe. "Unii au socotit afectul ca o stare, alții ca un produs, unii l-au considerat conținut sufletesc, alții ca o funcție sau ca un act"[7].

În literatura noastră de specialitate s-a ajuns la un moment dat la un consens în ceea ce privește înțelegerea afectivității ca un proces psihic de reflectare ce constă în trăiri "uneori atitudinale". Punctul de vedere fiziologist, derivat din materialismul marxist dogmatic, sugera o deosebire facilă între procesele cognitive și cele afective; în timp ce cunoașterea reflectă numai realitatea, afectivitatea reflectă relația dintre subiect și realitate. Oricât de toleranți am fi, termenul de reflectare, de care s-a abuzat în vechea terminologie, deși se poate utiliza ponderat pentru descrierea cunoașterii (percepția poate fi înțeleasă ca o reflectare "copie" a obiectului, în sensul că stimulii sunt situați în afara subiectului) este total nepotrivit pentru a surprinde specificitatea afectivității. Afectivitatea nu înseamnă reflectare în sensul de subordonare a subiectivității obiectivității ci opusul ei, speranța subiectului de a deveni altceva decât simplă materialitate. Se poate deci contura, ca o primă concluzie referitoare la natura afectivității, că aceasta este de altă natură decât obiectivitatea și chiar decât cunoașterea. Deși ar fi greșit să facem abstracție de stimulii exteriori, afectivitatea presupune, în primul rând, interioritate, participare integrală, omniprezentă a subiectivității, ceea ce ține de unicitatea și autenticitatea eului.

Deși este de natură afectivă, valoarea posedă un grad mai mare de libertate și mobilitate; izvorâtă din tendințe și dorințe, valoarea se

cristalizează prin sentimente, convingeri și interese. În timp ce afectivitatea nu depășește decât rareori sfera individualității, valorile absorb chiar în momentul nașterii lor elemente de conștiință colectivă.

Valorile sunt polare deoarece, asemeni stărilor, afective au tendința de a aluneca spre extreme "toate valorile sunt dispuse în cupluri polare de contrarii, "binele și răul", "frumosul și urâtul, "dreptatea și nedreptatea", "adevărul și minciuna". Cu cât se afirmă mai mult o valoare cu cât aceasta se abate mai mult de la indiferența cognitivă "termometrul axiologic nu indică niciodată zero". Nu de puține ori accentuarea unei valori, în loc să ajute dezechilibrează, crează un moment de confuzie din care nu putem scăpa decât printr-un salt paradoxal pe un teren mai sănătos, aflat în apropierea polului opus. Excesul de coerență duce la un sistem de valori rigid, generator de clivăje morale, imposibil de operaționalizat și care, pe deasupra, accentuează tendința valorilor de a se îndepărta de realitatea psihosocială concretă și de intențiile noastre spontane.

Ne permitem să constatăm că raporturile dintre cele două elemente ale cuplului valoric (A și nonA) se află nu într-o relație de contrarietate (în sensul că ar accepta un intermediar între A și nonA, care să nu fie nici A și nici nonA) cum susține Grunberg, ci într-un raport de contradicție (afirmarea lui înseamnă respingerea lui nonA și invers). De altfel Grunberg afirmă la un moment dat că "negarea unei valori situate la un pol (binele sau frumosul) înseamnă implicit afirmarea valorii situate la polul opus (răul sau urâtul)"[8].

La suprafața relațiilor interpersonale polaritatea valorilor se manifestă prin tendința de a exagera mergând până la hiperbolizare. Într-adevăr staționarea unei valori în aceeași poziție mai mult timp este echivalent cu reducerea tensiunii ei psihoafective și morale. Pe de altă parte, mișcarea prin salt de la un pol la altul apare ca fiind extrem de riscantă și absurdă. Se preferă astfel o mișcare de ordin cantitativ de la ceva pozitiv la altceva și mai pozitiv, lăsându-ne astfel antrenați în exagerări irațională și ridicole.

Polaritatea valorilor se corelează cu relativitatea și ambiguitatea lor: ceea ce este apreciat într-un anumit sistem este refuzat în altul, aceeași acțiune este evaluată când pozitiv când negativ de către subiecți diferiți sau chiar de același subiect în momente diferite. Între valorile de pe același palier, dar mai ales între cele aflate în domenii diferite, apar uneori contradicții flagrante ușor de identificat și descris:

tutunul şi alcoolul pot fi privite ca şi valori economice (permit îmbogăţirea rapidă a comercianţilor, nu pot fi cumpărate decât în schimbul unei sume de bani) dar din punct de vedere biologic sunt nonvalori, toxice (cauze ale multor boli): unii indivizi însetaţi de putere calcă în picioare valori morale elementare: cinste, demnitate, prietenie, recunoştinţă, responsabilitate etc.; anumite activităţi sunt apreciate ca fiind extrem de atrăgătoare, rentabile în anumite limite dincolo de care devin infracţiuni. Valorile se pot deci clasifica în funcţie de gradul lor de ambiguitate, în sensul că sunt de calitate mai bună cele care asigură sau măcar admit, un echilibru social de mai lungă durată.

2.3. COMPONENTE SOCIALE ALE VALORII

Cea de a doua direcţie în problematica definirii valorii, întâlnită în literatura de specialitate, insistă asupra elementelor de idealitate şi raţionalitate ale entităţilor axiologice. Examinând antecedentele filosofice şi pedagogice ale conceptului de valoare, Constantin Cucoş se opreşte mai întâi asupra teoriei lui Platon despre lumea ideilor. Pedagogul şi axiologul ieşean constată că ideile lui Platon nu sunt altceva decât valori sau cel puţin criterii de valoare "Ideea de Bine este cea care alimentează actele noastre făuritoare de bine, dar care niciodată nu ating perfecţiunea ideii. Noi ne raportăm la valoare tocmai pentru că nu o ajungem nicicând"[9].

Axiologul francez Louis Lavelle, în cunoscutul său tratat despre valori, a demonstrat elocvent că religia creştină reprezintă o dezvoltare a teoriei lui Platon în direcţia identificării valorilor cu ideile şi idealurile. Dumnezeu apare pentru creştini ca o sinteză a raţionalităţii ideilor şi idealurilor, îndeplinind astfel funcţia de criteriu suprem de valorizare. Contextul abstract al idealismului creştin stimulează conturarea unor valori morale fundamentale cum ar fi: respectarea vieţii şi libertăţii de gândire, egalitatea şi iubirea dintre oameni, toleranţa şi iertarea, filantropia etc. C. Narly susţine că în creştinism pot fi sesizate şi valori mai subtile precum desăvârşirea (nu atât a trupului cât mai ales aceea a sufletului), activismul, adică lupta interioară ce precede descoperirea lui Dumnezeu etc.[10].

Filosofia clasică germană prin I. Kant şi G.W.F. Hegel a încercat o nouă construcţie raţională a valorii. Asocierea valorilor şi a moralei cu ideile absolute îndeplinesc funcţia psihologică de a crea o tensiune suficient de puternică pentru a dinamiza personalitatea.

În conformitate cu teoriile axiologice clasice judecata de valoare pare a avea drept loc de baştină zona psihosocială aflată între emoţie şi dorinţă, tinzând spre bine şi confort sau, într-o exprimare mai plastică, mişcarea psihologică de la plăcere spre dorinţă. Lărgirea spaţiului psihoafectiv generator al judecăţilor de valoare se poate face extinzându-l, atât spre polul raţionalităţii şi obiectivităţii, cât şi spre straturile abisale ale sufletului: trebuinţe, instincte, pulsiuni. "Voinţa de putere", după Nietsche, singura forţă capabilă de a construi o civilizaţie, produsul unei vitalităţi energice, libidoul lui S. Freud ca amprentă psihoafectivă de factură sexuală, omniprezentă în judecata de valoare, arhetipurile lui C.G. Yung, un inconştient colectiv şi mai abscons, implicat în geneza prejudecăţilor, pot conduce la o relativizare extremă, puţin productivă operaţional. Punctele de vedere mai noi par a fi mai echilibrate, deoarece încearcă să surprindă raporturile dinamice dintre diferitele elemente psihoafective din care se constituie valoarea. C. Cucoş susţine astfel că "Valorizarea intervine ca să mascheze sau să atenueze o insatisfacţie, o lipsă, o carenţă. Ea este semnul unei neîmpliniri pe care omul o resimte atunci când realitatea se dezvăluie în plenitudinea limitelor sale. Lucrurile din jurul nostru fiinţează şi în măsura proiecţiilor noastre în legătură cu importanţa acestora. Descentrările şi recentrările valorice ale lumii constituie motorul raportărilor practice întreţinute de om cu existenţa reală, dar, mai ales, cu cea posibilă. De aici derivă dimensiunea orientativă a valorii pentru om. Valoarea se naşte din acţiune, dar este şi fermentul ei"[1].

Teoria despre sensul generic al valorii ca emoţie sinceră generatoare de iniţiativă, justificând astfel libertatea de acţiune şi spontaneitatea judecăţii de valoare, este derutantă pentru cei cărora decenii de-a rândul le-a fost inoculată teoria lui Marx, după care toate valorile sunt fie materiale, fie determinate de materie şi că cele mai importante valori sălăşuiesc în relaţiile economice "obiective". Deşi eşecurile regimurilor comuniste au demonstrat absurditatea unor asemenea teorii nu trebuie să subapreciem realitatea că mentalitatea materialist-economicistă şi, îndeosebi, varianta ei financiară (cea mai

importantă valoare este cea economică: expresia în bani) rămân influente în multe medii, inclusiv în civilizația europeană.

Într-un plan mai general se poate estima că îndepărtarea valorii de raționalitate și obiectivitate este riscantă, de exemplu atunci când avem în vedere instanțele psihoafective aflate cu mult sub pragul conștientului, unde sunt activi factorii instinctivi, reacțiile biologice. Să nu uităm, de asemenea, caracterizarea clasică a proceselor psihologice, îndeosebi a celor afective, ca fiind extrem de ambigue, alunecoase și caleidoscopice. Sunt în acest context utile replierile ingenioase din afectivitate în dorințe tinzând, într-o dezvoltare ulterioară, spre obiective cât mai bine determinate. Astfel Farenfels, încercând să se delimiteze de Meinong, pentru a da mai multă consistență conceptului de valoare, susține că aceasta este nu numai și nu atât plăcere, cât mai ales dorință tinzând spre scop.

În tentativa de a edifica substanța socială a valorii vom aminti discuțiile, inevitabil anevoioase, nu întotdeauna sterile, despre deosebirea dintre aspectul individual și cel relațional al aprecierii. Planul psihosocial se conturează ca o interacțiune a emoțiilor și dorințelor individuale. Influența interpersonală poate să conducă, prin mecanisme subconștiente la anihilarea emoțiilor unui individ, mai ales dacă acesta este subordonat social. Interacțiunile emoționale se cristalizează în special prin tradiții și obiceiuri. Deși valoarea generică este de natură psihoafectivă, forma ei esențială de manifestare este credința religioasă sau morală. Concepția durkhemiană despre puterea de constrângere a faptelor sociale trebuie coroborată cu observația că viața afectivă a unui individ integrat într-o comunitate se raportează și se alimentează permanent din simboluri și repere culturale.

Deși concepția reducționistă care susține că valorile sociale pot fi reduse la cele individuale și că există un continuum între ele (J.G. Tarde) nu poate fi ignorată, s-a impus totuși mentalitatea după care valorile sociale se deosebesc prin calitate de valorile individuale. Durkheim a demonstrat în acest sens că valoarea socială esențială (societatea în forma ei pură) nu este o simplă însumare a valorilor individuale, ci are o calitate proprie, așa cum proprietățile clorurii de sodiu diferă de proprietățile substanțelor din care este produsă (natriu și clorul). Atât discipolii lui Durkheim, dar și în ansamblul ei teoria sociologică oferă numeroase exemple și argumente după care valoarea socială este autonomă și are o mare putere de constrângere.

În timp ce valoarea individuală se raportează la structuri psihoafective, valoarea socială, în ciuda faptului că se alimentează permanent din valori individuale, se structurează în raport cu alte repere. Valoarea socială în forma ei pură se dovedește a fi de natură religioasă și principalele ei resorturi pot fi identificate în comunitățile primitive. Trebuie avute în vedere desigur toate raționalizările posibile ale valorilor religioase primitive până la formele ei rafinate cultural din societatea noastră. Primul tip de raționalizări a avut loc de fapt chiar în plan religios. S-a trecut astfel treptat de la religiile primitive, care solicitau expres supunerea individului în fața totemului recomandând chiar sacrificiile umane, la valorile religioase creștine și protestante în care credința în Dumnezeu nu exclude libertatea individuală și economia de piață.

Interrelaționalitatea umană și, în general, impactul cultural al valorii generează o diversitate acută, o dorință de alegere și afirmare, aflată în permanentă contradicție și tensiune cu natura sintetică a socialului. Valorile religioase și morale, produse imediate ale presiunii conștiinței colective asupra conștiințelor individuale, apar, de cele mai multe ori, ca idealizări sau abstracții ale emoțiilor și dorințelor. Se întrezărește astfel o legătură psihologică, mai mult sau mai puțin intelectualizată, între frica de moarte (forma psihoafectivă a instinctului de conservare) și speranța în nemurire ca ideal și simbol religios. Sentimentul moral, ca și cel religios, exprimă dorința noastră intensă de a acorda o semnificație extraordinară vieții și acțiunilor noastre, convingerea noastră intimă, susținută prin resurse afective nemijlocite, că eforturile și sacrificiile fiecăruia dintre noi nu sunt inutile, că prin viața noastră îndeplinim un proiect divin.

Cea mai importantă direcție de raționalizare a valorilor religioase a constat în transformarea lor parțială în valori morale și juridice. În domeniul moralei valorile se adaptează normelor și obiceiurilor. Elementele culturale și îndeosebi cele religioase au favorizat raționalizarea normelor și valorilor interpersonale. Cele cinci înfrânări elementare din practica Yama; "ahimsa" = să nu ucizi, "satya" = să nu minți, "asteya" = să nu furi, "brahmacarya" = abstinența sexuală și "aparigraha" = să nu fii avar, ca și cele zece porunci din Biblie, de altfel, sunt impregnate religios și cultural.

S-a încercat integrarea valorilor morale în principii și acestea din urmă într-un sistem asemănător concepțiilor filosofice. S-a

încercat, de asemenea, să se deducă valorile morale unele din altele, să se găsească valoarea axiomă, să se elimine valorile contradictorii şi ambigue ajungându-se astfel la filosofia analitică, o formă de neopozitivism care îşi propune analiza logică a limbajului, în speranţa unor clarificări cel puţin terminologice. I. Kant a încercat în epoca modernă să stabilească o structură raţională a elementelor moral-religioase, componente ale valorilor. Marele filosof aprecia astfel că fiecare individ trebuie să se comporte astfel încât maniera lui de comportare să poată fi acceptată ca normă universală, de aici perceptul "poartă-te cu semenul tău aşa cum doreşti să se comporte el cu tine" sau în folclorul românesc "ce ţie nu-ţi place altuia nu-i face". Finalitatea raţională a valorilor morale implică desigur o permanentă adaptare a valorilor individuale, ceea ce presupune restructurări permanente ale activităţilor şi modalităţilor de comportare pe fondul mai mult sau mai puţin permeabil al tradiţiilor şi obiceiurilor.

Cele mai multe sisteme morale se edifică în jurul valorii de cinste. Definită de regulă negativ (a fi cinstit înseamnă a nu fura, a nu minţi), cinstea presupune, desigur, şi numeroase elemente de echi-librare a relaţiilor interpersonale: respectarea reciprocă a intereselor, sinceritate etc. Dacă în cinste, în prim-plan apare elementul raţional, în bunătate, o altă valoare morală principală, este activ şi elementul emoţional; bunătatea şi generozitatea sunt opuse cruzimii, presupun un ajutor necondiţionat, mergând până la renunţarea la propriile interese.

Se poate uşor observa că în timp ce în planul valorilor individuale elementele afective au un spaţiu de mişcare mai mare, acesta se restrânge pe măsură ce sunt antrenate în relaţionalitate grupuri mai mari de oameni. Sistemele de valori morale pun un accent deosebit pe onoare, principialitate, responsabilitate, punctualitate etc., în care devine preponderentă substanţa raţională. Este însă tot atât de adevărat că afectivitatea se menţine în subsolul psihologic al valorilor morale şi atunci când sunt antrenate colectivităţi politice, presând prin relativitate şi ambiguitate stratul de raţionalitate de la suprafaţă. Tendinţa valorilor morale raţionale de a se opune sentimentelor, emoţiilor şi instinctelor, răbufneşte în conştiinţă prin conflicte acute ca acelea dintre dragoste şi datorie, cinste şi tentaţia de a te îmbogăţi prin speculă sau profitând de slăbiciunea celuilalt. În unele situaţii este greu să deosebim fidelitatea de fanatism, generozitatea şi bunătatea de prostie şi naivitate, curajul de cruzime şi infracţiune.

2.4. VALOAREA CA REPREZENTARE SOCIALĂ ŞI FENOMEN DE MASĂ

Polaritatea valorii se manifestă prin faptul că are două surse de formare opuse. Pe lângă valoarea generată de emoţii şi instincte există şi o valoare ce se cristalizează în planul conştientului implicând raţionalizare şi idealizare.

Viaţa sufletească poate fi privită astfel ca o confruntare între valori de sorginte psihoafectivă şi valori structurate în jurul unor idealuri sau modalităţi raţionale de comportament. Prima tentaţie este de a rupe cele două forme de valoare cee. ce nu este posibil fiindcă acestea sunt ca feţele unei monede. Instinctul nostru moral elementar de a elimina emoţiile şi sentimentele se dovedeşte dramatic şi irealizabil.

O polaritate axiologică având o tensiune considerabilă se declanşează în plan interpersonal şi social. Se dezvoltă astfel o serie de valori în jurul dorinţei de status sau de avere a unor indivizi. Activitatea economică profitabilă şi lupta partidelor pentru putere impune o anumită ierarhie relaţiilor sociale, care după unii sociologi ar avea un rol preponderent. La celălalt pol se constituie valorile morale cristalizate în jurul idealurilor de cinste şi de protecţie socială. Un rol deosebit în dinamica ideală a valorii îl au desigur şi principiile religioase. Conceptul durkheimian de conştiinţă colectivă poate fi utilizat pentru a caracteriza cele mai simple modalităţi de idealizare şi raţionalizare a valorii. Într-adevăr în comunităţile primitive valorile derivă nemijlocit din credinţe religioase. Experienţa morală colectivă, ereditatea socială a comunităţilor şi civilizaţiilor, distilând psihologic diverse simboluri, tradiţii etc. produce forme superioare de valorizare culturală, mituri, cântece, dansuri, dar şi artă, literatură, tehnologie.

Confruntările permanente dintre elementele psihoafective, individuale şi cele sociale ale valorii, mai ales în plan interpersonal şi social, generează întotdeauna fenomene de masă. Dacă teoriile mai vechi despre fenomenele de masă utilizau cu predilecţie termeni psihoafectivi: emoţie, imitaţie, somnambulism etc., psihologia socială

contemporană preferă tot mai mult conceptele de valoare, cultură, percepere a valorii, dinamică axiologică şi culturală etc. Descriind evoluţia conceptelor sociologice despre comportamentul colectiv, Turner şi Killion observă că "La început au fost teoriile despre contagiune care descriau comportamentul colectiv ca un răspuns irațional şi necritic la tentaţiile psihologice ale situaţiei de mulţime. Mai târziu teoriile despre convergenţă care s-au centrat asupra caracteristicilor culturale şi de personalitate ale membrilor unei colectivităţi arătând cum aceste similarităţi dau naştere la un răspuns colectiv în cazul unor situaţii deosebite. În fine, teoriile normelor de vigilenţă afirmau că într-o situaţie care reclamă un comportament colectiv se naşte o normă care guvernează comportamentul respectiv"[12].

Fenomenele de masă se caracterizează prin tensiune psihoafectivă, regres intelectual corelat cu permeabilitate religioasă şi morală. Aflat sub influenţa tendinţei de polarizare a fluxului emotiv, comportamentul colectiv este instabil, trece rapid de la o extremă la alta, sunt preferate exagerările şi exaltările. Aşa cum observa Le Bon în aceste stări "prima sugestie formulată se impune imediat, prin contagiune tuturor". Într-adevăr, s-ar putea admite, într-un model explicativ provizoriu, că un individ care trăieşte o stare afectivă intensă are tendinţa să o exprime. În acelaşi timp s-ar putea accepta şi principiul că intensitatea emoţională odată exprimată şi antrenată într-un circuit interpersonal, poate fi uşor preluată şi retransmisă. Valorizarea originară pare a parcurge un asemenea traseu: individul converteşte o stare emoţională intensă într-o valoare socială primitivă care, după ce este percepută, restructurată moral şi vehiculată suficient, tinde să devină valoare socială matură. Cu alte cuvinte valorile morale, politice sau religioase pot fi înţelese, la limită, ca metamorfoze, instituţionalizări ale unor procese mult mai simple de cristalizare psihosocială prin care sunt antrenate şi subliniate emoţii, tendinţe primitive de comunicare şi organizare.

Paradigmele psihosociale despre fenomenele de masă şi comportamentele colective par a confirma teoria lui Durkheim despre valorile sociale originare, spontane, intense, saturate de emoţii şi personificări. Stările primitive de masă frecvente în comunităţile izolate, înapoiate sau aflate în criză se corelează, de obicei, cu prevalenţa unor lideri charismatici a căror apariţie traduce un anumit

consens dacă nu chiar o necesitate. Se ajunge astfel la tabloul absurd dar frecvent întâlnit în istorie, când liderul impune constrângere necondiționată, neadmițând, din principiu, nici o abatere. Nu trebuie să ne mirăm de faptul că multe valori sociale nu sunt altceva decât ambalaje morale pentru anumite emoții sau prejudecăți. Sociologii și politologii apreciază că societățile totalitare îndeosebi, suprasolicitând valori elementare precum patriotismul, au generat conflicte psihomorale necontrolabile care facilitau justificările pentru revoluții, crime în masă și războaie.

În societățile evoluate și, în mod deosebit în societatea europeană și cea americană contemporană, limitarea și atenuarea factorilor politici prin sistemul alegerilor libere dar mai ales prin activarea canalelor de comunicație socială și interpersonală inclusiv prin mass-media, garantează un anumit echilibru al manifestărilor de valoare. Nu trebuie subapreciată, bineînțeles, funcția simbolisticii religioase și, în special, aceea a creștinismului de a tempera tendințele spre crimă și furt prin sublimare transcendentă și morală, preluate și amplificate de artă, literatură, cultură, știință, educație și tehnologie. Tensiunile dintre elementele psihoafective și cele ideale prin care demarează judecățile de valoare sunt preluate și temperate în circuitul: religie-status-morală-avere-cultură-educație-mass-media generând, o nouă dimensiune socială tot mai familiară: lumea reprezentărilor sociale.

Atât sensul psihologic (valoarea ca emoție) cât și cel strict social (valoarea ca ideal) reprezintă limite ale conceptului, abstracții ale sale. În realizarea relațiilor interpersonale valorile sociale rareori apar sub forma emoțiilor nestăpânite sau a idelaurilor imaculate. De cele mai multe ori judecățile de valoare se manifestă spontan prin reprezentări sociale, zvonuri, arhetipuri, prejudecăți, slogane etc. Atunci când ne situăm în planul ideal al valorii reprezentările ei sociale, deși covârșitoare, ne apar ca alterări, abateri ale unor stări psihologice normale de unde impresia de contaminare permanentă sau de imposibilitate de atingere a idealurilor. Dimpotrivă dacă ne aflăm sub imperiul unei emoții și dorințe puternice, reprezentările sociale, mult mai fluide decât idealurile, ne aduc totuși o nuanță de constrângere și de percepere a relaționalității interpersonale eventual printr-o intuiție de factură mistică. Se poate imagina o scară de reprezentări unde prima treaptă de jos este aceea a valorii emoție iar

ultima treaptă din apropierea piscului este valoarea ideal; deşi omul prin natura lui morală şi religioasă aspiră asiduu să urce pe această scară el se află mereu la un anumit nivel. Operaţiile psihomorale de cristalizare şi decristalizare a valorilor, tensiunile psihoafective intense care însoţesc conştiinţa umană în efortul ei de integrare interpersonală şi socială nu pot fi descrise satisfăcător şi analizate într-o manieră ştiinţifică decât cu ajutorul unor concepte suficient de elastice precum acelea de reprezentări sociale, opinii şi atitudini, prejudecăţi, zvonuri etc.

Descriind spaţiul de studiu al reprezentărilor sociale Denise Jodelet apreciază că principalele condiţii de producere şi circulaţie a acestora sunt valorile şi modelele culturale. Acelaşi autor semnalizează că reprezentările sociale sunt de fapt simbolizări şi interpretări implicând confruntare şi compromis interpersonal, ceea ce ţine de mecanismele primare ale genezei şi dinamicii reprezentărilor sociale[13]. Străduindu-se să identifice principalele funcţii ale reprezentărilor sociale, Jean Claude Abric menţionează printre altele şi rolul lor identitar. După psihologul francez reprezentările sociale au "funcţia de a situa indivizii şi grupurile în câmpul social, ele permit elaborarea unei identităţi sociale şi personale gratificante, cu alte cuvinte comparabilă cu sistemele de norme şi valori socialmente şi istoric determinante"[14]. Comentându-i pe Mugny şi Caruta, Abric observă că reprezentările sociale îndeplinesc funcţia axiologică, deoarece au un rol primordial în procesul de comparare socială. Pe de altă parte reprezentarea propriului grup este întotdeauna marcată de "supraevaluarea anumitor caracteristici" urmărind permanent şi asiduu, într-o formă mai mult sau mai puţin conştientă, stimularea sau măcar păstrarea unei imagini "pozitive" pentru grupul de apartenenţă. Acelaşi Abric menţionează într-un alt context că reprezentările sociale îndeplinesc şi rolul de control social exercitat de comunitate asupra tuturor membrilor săi.

Reprezentarea socială presupune într-o măsură mai mare decât reprezentarea psihică o prelucrare subiectivă, esenţialmente valorică, o saturare afectivă şi culturală a ideilor şi imaginilor. În reprezentările sociale opiniile sunt asimilate atât sub aspectul lor de comunicare cât şi sub aspectul lor de preferinţe. Atât opiniile cât şi imaginile sunt percepute, studiate, gândite, numai în măsura în care se referă la status, norme şi valori. După Serge Moscovici reprezentarea socială este

o "tranșă prelevată din substanța simbolică elaborată de indivizi sau de colectivități care, schimbându-și punctele de vedere, tind să se influențeze sau să se modeleze reciproc. Reprezentările etnocentriste, de exemplu prejudecățile rasiale nu se manifestă izolat, ci sunt decupate pe un fond de sisteme, de raționament de limbaje, interesând natura biologică și socială a omului, raporturile sale cu lumea. Aceste sisteme sunt consecvent deplasate, transmise prin generații și clase sociale, iar cei care sunt obiectul acestor prejudecăți trebuie să respecte tiparul, sunt constrânși să se conformeze acestuia"[15].

Valoarea se poate defini ca o reprezentare socială deoarece poate fi identificată, de cele mai multe ori, printr-o imagine-idee. Procedeul de separare reprezentativă maschează natura psihosocială complexă a valorii; partea vizibilă a imaginii-idee ascunde un conținut de raționalitate și chiar de idealitate precum am văzut în cazul valorilor religioase. Valoarea se dovedește a fi mai puțin o abstracție rezultată din percepții și reprezentări, așa cum apar conceptele în logica și gnoseologia aristotelică, și mai mult o idee alimentată de emoții și sentimente. Principalul element al valorii pare a fi o dorință generată inițial de porniri semiinstinctive dar susținută ulterior de ideal. S-ar putea chiar susține afirmația că reprezentarea capătă înfățișarea unei entități socioemoționale. Într-adevăr în sintagma "emoția idealizată", primul element ține de planul psihoafectiv iar cel de al doilea de nivelul sociocultural. Valoarea împrumută de la elementul emoțional atât rădăcina motivațională-instinctivă cât și mobilitatea ei socială. Se poate astfel constata că emoțiile și ideile antrenate de valori au o circulație socială mult mai intensă și mai eficace decât ideile asociate unor repere cognitive. Din păcate, în ciuda avantajelor de mobilitate, valorile, ca orice reprezentări și entități psihomorale, sunt extrem de sensibile la tot felul de manipulări și alterări provocate de prejudecăți și zvonuri.

Deși, după cum am văzut, valoarea se dovedește a fi mai mult un fel de emoție socială, preferăm să o asimilăm modelului unei reprezentări sociale deoarece acest ultim concept este mai bine conturat în psihologia socială și mass-media. De fapt se poate observa că deși nucleul sociocultural este alimentat, în principal, de emoții și trebuințe, atunci când atinge planul social, valoarea se transformă în idee care se constrânge și se simplifică în reprezentare pentru a putea comunica mai ușor. Definirea valorii ca reprezentare socială permite

în același timp, așa cum vom vedea pe larg în cele ce urmează, o înțelegere mai simplă a raporturilor dintre valorile individuale și cele sociale sau dintre valorile sociale și cele educaționale, sugerând în același timp și modalități convenabile de drenare conceptuală și optimizare practică.

2.5. CARACTERISTICI DEFINITORII ALE VALORILOR EDUCATIVE

Conceptul de educație prezintă afinități speciale pentru cel de valoare. Putem vorbi atât de interferențe, simetrii, atracție reciprocă acceptându-se chiar, în unele cazuri, și identitatea lor. Astfel Suchodolski susține că orice activitate educativă reprezintă "o valoare prin ea însăși" deoarece "ajută la dezvoltarea conștiinței valorilor vieții și creează o formă de fericire umană"[16]. În același spirit O. Reboul constată că a învăța înseamnă, în ultimă instanță, a deveni mai bun, deci a urca în topul valorilor sau a fi chiar valoarea.

Observațiile referitoare la tendințele de identificare dintre educație și valoare pot fi extrapolate și în cadrul paradigmei: educație-valori-cultură-morală. Educația ca aspirație spre cultură și artă este de factură axiologică, deoarece arta, cultura, știința au o mai mare densitate valorică decât celelalte activități sociale precum agricultura, comerțul și industria.

Încercând să determinăm conceptul de educație vom constata că acesta poate fi înțeles ca un raport individual și social față de valori și, în primul rând, față de valorile culturale și științifice. Educația nu înseamnă numaidecât știință și cultură ci traseul individual ocrotit de școală, spre acestea. Vizavi de valoarea în sine se cristalizează o valoare educațională relativ autonomă, dar care aspiră permanent spre valoarea umană. Străduindu-se să delimiteze particularitățile valorii educaționale, Cucoș subliniază elementele ei componente. Un reper util îl poate constitui afirmația că: "Valoarea educațională este o rezultantă reiterabilă a cel puțin patru variabile: scop, mijloc, situație, valoare de umanitate. Este o rezultantă reiterabilă, dar la o altă altitudine, care optimizează neîncetat întâlnirea dintre elementele invocate"[17].

Prin evaluarea educativă se apreciază nu obiecte fizice, materiale, ci aspecte psihice, spirituale. Evaluatorul lumii fizice este avantajat de faptul că poate observa direct obiectele cercetate. Profesorul evaluator, chiar şi atunci când are în faţa lui elevul sau lucrarea de control a acestuia, îşi propune să măsoare aspectele sufleteşti, inefabile, reflectate indirect în manifestări obiective. Profesorul nu-şi propune să aprecieze prezenţa fizică a elevului, ci anumite calităţi psihologice şi psihodidactice: memorarea unor definiţii şi clasificări, capacitatea de a rezolva probleme, potenţialul de înţelegere şi interpretare, măsura în care şi-a format o serie de priceperi şi deprinderi etc. Deşi se acceptă în principiu că sufletul elevului, inclusiv nivelul lui de pregătire intelectuală, se exprimă prin probe obiective, nu de puţine ori capacităţile intelectuale sau psihoafective de caracter rămân necunoscute. S-a demonstrat deja că multe probe, mai ales acelea utilizate în cadrul examenelor tradiţionale, sunt puţin relevante în sensul că deturnează direcţia evaluării de la menirea ei principală (sondarea modului de învăţare şi înţelegere, sistemul motivaţional, potenţialul de asimilare şi restructurare etc.) spre aspecte uşor observabile şi verificabile dar marginale, nesemnificative didactic sau în vederea aprecierii corecte a personalităţii elevului.

Teoriile psihoeducative din ultimele decenii, mai ales în SUA (B. Bloom, J. Guilford, D. Krathwohl etc.) recomandă profesorilor să utilizeze procedee didactice adecvate pentru a stimula abilităţi psihice esenţiale precum: comprehensiunea şi evaluarea, gândirea convergentă şi cea divergentă, capacităţile de adaptare, rezolvare de probleme, creativitate şi ingeniozitate etc., sentimentele elevilor faţă de şcoală şi cercetare ştiinţifică, capacitatea de mobilizare în raport cu motivaţia etc. Şcoala tradiţională, deşi a susţinut oficial că este interesată în primul rând de performanţele intelectuale, formarea unor competenţe, s-a mărginit de multe ori numai la măsurarea capacităţilor de reproducere şi memorare.

Valoarea educativă apare ca fiind oarecum exterioară în raport cu ştiinţa, arta, cultura şi, în acelaşi timp, autonomă faţă de valorile sociale şi morale. Mai mult chiar, nu credem că greşim prea mult atunci când afirmăm că ştiinţa şi cultura fiind conţinuturi ale educaţiei în cadrul valorizării sunt tratate ca obiecte.

Definirea valorii educative şi mai ales a celei şcolare ca specii ale valorii sociale pare a fi corectă şi rezonabilă din punct de vedere

logic și terminologic și poate fi acceptată de specialiști, cel puțin pentru a asigura o anumită acuratețe conceptuală. Se poate, de asemenea, adăuga argumentul că valoarea educativă este un produs al activității școlii iar aceasta reprezintă o instituție socială. Criteriul instituționalizării este foarte important de vreme ce stă la baza diferențierii dintre educația formală și cea informală, prima fiind protejată de stat prin mecanismul atestării diplomelor școlare și universitare. Nu se poate ignora natura socială a relațiilor dintre profesori și elevi și nici acelea dintre profesori și alte categorii sau segmente sociale (oameni de știință, ingineri, medici). Caracterul social al valorilor educaționale rezultă și din faptul că acestea sunt drenate nu atât de emoții și sentimente, ci mai ales de idealuri și finalități moral-religioase. Un alt argument privind sensibilitatea valorilor educative la influențele politice și ideologice poate fi extras și din experiența amară a regimurilor totalitare sau din mișcările de factură extremistă și naționalistă. Pe de altă parte a suprasolicita afirmația că valoarea educativă este de natură socială și nu individuală, cum se mai procedează din păcate uneori, ascunde multe riscuri. Se poate astfel observa că exagerarea componentelor sociale ale valorii educaționale induce principiul subordonării individului colectivității surescitat de comunism. Se inversează, de asemenea, raportul subiect-obiect deoarece educația deși se desfășoară într-un cadru instituționalizat, organizat de stat, actorii ei principali sunt elevii și profesorii. Sublinierea neîndemânatică a naturii sociale, a valorii educative, obturează elementele de creativitate și originalitate ale învățării și din această cauză ar trebui să fim mai circumspecți.

Dintre definițiile clasice aceea care afirmă că valoarea educativă este o specie de valoare moral religioasă inspiră mai multă încredere. Comentând *Istoria pedagogiei* a lui C. Narly, Cucoș remarcă potențialul educativ al unor valori creștine precum: desăvârșirea spirituală, activismul, libertatea interioară, egalitatea și iubirea frățească, valorificarea copilului etc. Credința sinceră, permanenta tensiune psihoexistențială având ca scop absolutul, conștientizarea limitelor fizice ale ființei umane generează o stare conativ-afectivă propice învățării.

Aducerea în prim-planul valorilor educative a elementelor morale accentuează și mai mult deosebirea lor față de valorile economice. Prin educație nu se urmărește profitul imediat comensurabil financiar,

ci un câştig eminamente calitativ constând, în primul rând, în fortificarea spirituală şi mentală. Finalităţile moral-religioase sunt acceptate de obicei fără rezerve notabile de factorii de conducere ai învăţământului. Se apreciază că perceperea şi conştientizarea valorilor morale reprezintă principalul resort al educaţiei evitându-se însă, mai mult sau mai puţin elegant, dificultăţile psihoafective ale unui asemenea demers. Nu numai analiza psihopedagogică a educaţiei religioase ci şi modelarea unui program de didactică a demersului moral necesită concepte adecvate.

Dificultăţile pe care le implică analiza educaţiei dintr-o perspectivă psihomorală evidenţiază avantajele şcolii şi ale discursului pedagogic în raport cu acţiunea altor instituţii sociale. Susţinând principiul că şcoala este o instanţă de spiritualitate, iar educaţia o modalitate de iniţiere în lumea valorilor, C. Cucoş observă că suportul moral-religios al şcolii este mult mai stabil şi consistent decât cel social-politic. "Câmpul social poate prezenta, la un moment dat, un sistem de valori contradictorii, în restructurare şi tranziţie, în anomie şi suferinţă. Este riscant ca şi sistemul de valori educaţionale să înregistreze o atare suferinţă. Educaţia trebuie să se centreze spre un sistem axiologic congruent, relativ imperpetuabil, ataşat unor valori constante şi fundamentale, care să scape de perisabilităţi şi facilităţi cotidiene"[17].

Din instinct şi bun-simţ, dacă nu reuşeşte într-o manieră transparentă, liderii şcolii preferă tot mai mult valorile umaniste ca suport şi garanţie a spiritualităţii şi civilizaţiei. Poate fi semnificativă, în contextul sublinierii necesităţii fundamentării morale a educaţiei, sugestia lui Camus după care libertatea este singura valoare neperisabilă a istoriei acordată generos omului, dar pe care trebuie s-o foloseşti cu măsură. Adăugăm în acest context şi observaţia lui Ţuţea conform căreia libertatea seamănă întrucâtva cu o "frânghie agăţată de undeva sus. Te poţi urca pe ea spre cer, participând la actul mântuirii tale creştine sau poţi coborî în întuneric"[18]. Şcoala are nu numai menirea să stimuleze dorinţa intimă a fiinţei umane de a se manifesta liber, dar şi obligaţia de a supraveghea discret primele aventuri libertine ale copilului, intervenind în caz de nevoie.

Fără să ne propunem o subapreciere a rolului principal al şcolii în formarea profesională, vom constata, asemeni lui Sicinski, că şcoala are ca obiectiv fundamental dezvoltarea individului ca fiinţă umană[19].

Comentând actualitatea ideilor lui Q. Aristotel după care educaţia este indispensabilă formării omului, A. Bălan Mihailovici preferă să înţeleagă prin educaţie "arta de a învăţa să trăieşti". Adăugăm în acest context şi cugetarea lui Kant după care în educaţie se află ascuns marele secret al perfecţiunii umane.

Unii axiologi pun în paralel cu suplinirea naturii sociale, morale şi religioase a educaţiei şi surprinderea conţinutului informaţional intrinsec valorii educaţionale. Dincolo de finalităţile de ordin general privind rolul şcolii în formarea personalităţii, educaţia şi mai ales instrucţia îşi propun un obiectiv mult mai bine determinat: transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor acestea din urmă înţelese ca echivalente didactice a informaţiilor ştiinţifice.

Aşa cum am arătat şi într-un alt context atunci când proiectăm o activitate didactică sau un program educativ suntem preocupaţi de analiza şi selectarea conţinutului informaţional al unei ştiinţe corespunzătoare disciplinei pe care urmează s-o predăm. Concret trebuie să răspundem explicit la întrebări de genul: Care sunt informaţiile ştiinţifice valoroase confirmate de cercetare şi care dintre acestea sunt cele mai noi? Ce ar trebui să cunoască elevul sau studentul? (stabilirea unui barem de cunoştinţe pentru fiecare din performanţele scontate), Cum organizăm materialul predat?, Sub ce formă prezentăm cunoştinţele pentru ca acestea să fie accesibile, interesante şi utile?[19].

Dacă în planul influenţării culturale mass-media concurează cu tot mai mari şanse de succes, şcoala aceasta din urmă îşi menţine un cvasimonopol în ceea ce priveşte transmiterea sistematică a informaţiilor ştiinţifice şi atestarea socială-instituţională a asimilării lor. Valoarea ştiinţifică se referă în primul rând la originalitatea, coerenţa şi eventual la impactul lor tehnologic, economic, în timp ce valoarea educativă are ca nucleu gradul de sistematizare şi accesibilitate. Spre deosebire de mass-media şcoala nu se limitează la simpla transmitere a cunoştinţelor ci şi de modul cum sunt receptate acestea, dacă sunt înţelese şi reţinute, dacă pot fi redate etc., în vederea închegării şi atestării unei competenţe profesionale.

Profesorul se comportă ca un fel de manipulator şi colecţionar de informaţii ştiinţifice. De fapt activitatea de prelucrare a informaţiilor ştiinţifice de către profesor este mult mai complexă. Prima tentaţie este să aduni cât mai multe cunoştinţe în speranţa că toate se

vor dovedi utile. Reluând necritic informațiile, așa cum au fost ele redactate de diferiți autori (în cărți se urmărește mai mult originalitatea și sistematizarea conceptuală și mai puțin sau deloc obiective didactice) constați că ai ajuns la repetiții supărătoare, prolixitate datorată redundanței inevitabile când ideile ilustrează anumite stiluri personale. Pe de altă parte, cantitatea mare de informații insuficient prelucrate crează pericolul didactic cel mai grav: supraîncărcarea elevului. Pregătirea unei lecții de către profesor se desfășoară în virtutea unor criterii de valori educative; calitatea lecției depinde nu de volumul de informații, ci de puterea de discernământ pedagogic, de capacitatea de a distinge ceea ce este important, de ceea ce este insignificant sau oricum mai puțin important pentru o activitate de învățare.

Valoarea educativă apare nu numai ca activitate gnoseologică ci și în ipostaza de evaluare a nivelului de asimilare a unor cunoștințe, ceea ce trădează funcția de psihodiagnoză gnoseologică și epistemologică a școlii, care ar putea fi descrisă și ca activitate de control a modului de circulație a informațiilor științifice în câmpul social și de formare a unor abilități practice, deprinderi și priceperi, motivații în câmpul școlar. Obiectul evaluării educative îl constituie informațiile științifice, anumite abilități practice și culturale, dar structurarea lor se realizează într-un alt plan gnoseologic decât cel științific, care, deși nu solicită descoperiri originale presupune un grad mai ridicat de manipulare a cunoștințelor și a atitudinilor față de acestea. În afara elementelor logice și gnoseologice proprii științei (corectitudinea informației științifice, actualitatea, impactul social etc.), care sunt parțial preluate, în activitatea evaluativă școlară intervin elemente specifice de ordin psihologic (asigurarea și facilitarea percepției și intuirii prin demonstrare, stimulare intelectuală, favorizarea unei legături psihoafective între elev, profesor și disciplina care se învață etc.) sau de ordin logic (respectarea coerenței, definirea și clasificarea, interpretarea și argumentarea etc.).

Valoarea educativă poate fi asociată îndeaproape și cu valoarea culturală, ambele aspirând spre nucleul de latență spirituală a unei comunități. Pot fi găsite numeroase asemănări între evaluarea didactică și critica literar-artistică; și într-un caz și-n celălalt se vizează construirea și argumentarea unor ierarhii, presupun două planuri relativ opuse, cel al evaluatorilor (criticilor) și cel al actorilor, apar

efecte psihoafective asemănătoare, sunt sensibile la zvonuri, prejudecăți întrupându-se, de cele mai multe ori din reprezentări sociale etc. Pe de altă parte pot fi identificate și deosebiri: în timp ce critica literar-artistică se realizează într-un spațiu social deschis, evaluarea școlară are loc în cadrul restrâns al clasei. Oricum valoarea literar-artistică presupune creativitate nemărginită, în vreme ce valoarea școlară, cu toate că-și propune și ea stimularea creativității, este supravegheată și limitată antrenând un sistem instituțional relativ riguros, implicând activități sistematice, un algoritm de desfășurare a învățării. În sfârșit poate fi adăugată și limita de vârstă proprie școlii, în timp ce în activitățile cultural-artistice participă și se afirmă nu numai tinerii, ci mai ales adulții.

Evaluarea școlară, la fel ca toate celelalte forme de valoare, induce polivalență. Mai .nult chiar, valorile educative care includ structuri de apreciere asemănătoare celor din critica literar-artistică derapează de multe ori în relativitate și ambiguitate. Într-adevăr în evaluarea didactică și pedagogică intervin numeroși factori situați în planuri diferite (logic-psihologic, profesor-elev, știință-relație socială, competență-status social, drepturi-obligații etc.) care interacționează intermitent, generând structuri caleidoscopice. Educația, pe lângă faptul că acumulează relativitatea științei, culturii, artei și literaturii, este în același timp suprescitată de relativitatea, plasticitatea și polaritatea modalităților psihologice cu care operează. Vulnerabilitatea școlii la influențele socio-culturale, frecvența mai mare a erorilor de apreciere sunt însă echilibrate de mecanisme instituționale proprii, de unde o anumită tendință naturală de birocratizare. Să nu omitem, de asemenea, și realitatea că școala preluând elemente funcționale de la alte instituții sociale, utilizând metode științifice, psihosociologice tot mai sofisticate, beneficiind de o știință consacrată special evaluării, are suficiente resurse de optimizare permanentă a selecției și promovării tinerilor dotați și prin aceasta ate-nuează conflictele sociale, politice și interpersonale.

2.6. STRUCTURA PSIHOAFECTIVĂ ŞI SOCIOMORALĂ A VALORII EDUCATIVE

Valoarea educativă, ca specie a valorii, se manifestă printr-o tensiune puternică, greu de dezamorsat, între elementele emoţionale, motivaţionale şi presiunile sociale, morale instituţionalizate şi constrângătoare. Substanţa psihoafectivă a valorii educative apare ca un răspuns mai mult sau mai puţin explicit la întrebarea "Ce preferă elevii să înveţe?". Elementele psihoafective sunt antrenate de pulsiuni tulburi, reacţii instinctive, dispoziţii vagi dar şi de dorinţe, preferinţe, sentimente şi pasiuni devastatoare. Fiecare actor al vieţii şcolare aduce cu el o încărcătură emoţională, mai mult sau mai puţin filtrată cultural, care este antrenată inevitabil în procesul primitiv de constituire a valorilor educaţionale. Specialiştii au identificat, printre elementele psihoafective importante care stau la baza constituirii valorilor educative, curiozitatea naturală a copilului, dorinţa lui intimă de a cunoaşte. Spre deosebire de animale care sunt opace informaţiei şi valorilor, fiinţa umană este atrasă instinctiv de ştiinţă şi cultură, memorie, gândire şi imaginaţie; tânărul nu se poate dezvolta normal, echilibrat dacă nu este stimulat intelectual şi moral. Este adevărat că această dorinţă naturală de informaţie este nedeterminată, în sensul că tinerii neprotejaţi nu sunt încă întotdeauna capabili să discearnă calitatea ştiinţifică şi morală oferită de mediu şi pot astfel deveni prizonierii unor culturi marginale, de calitate mediocră (lecturarea unor romane poliţiste sau de aventuri, vizionarea unor filme şi telenovele, meciuri presărate de violenţă etc.).

Elementul emoţional al valorii educative poate fi identificat la nivelul elevilor de fiecare dată când aceştia au posibilitatea de a alege, devenind pregnant în condiţiile în care au posibilitatea de a alege dintr-un evantai bogat de variante. Din păcate, nu de puţine ori, opţiunea funciară a elevului este discutabilă dacă nu chiar indezirabilă, în sensul că acesta evită şcoala, refuză să înveţe, să-şi continue sau să-şi finalizeze studiile. Aşa cum a constatat Rosen şi Rosenberg, dispreţul faţă de şcoală şi de profesiile intelectuale, refuzul de a învăţa,

este mult mai frecvent la copii săraci, proveniți din clasele inferioare (fermieri, muncitori "gulere albastre", imigranți etc.), devenind un fenomen de masă în țările înapoiate[20]. Amploarea unor asemenea fenomene reiese și din măsurile politice severe, mai ales în țările cu regimuri totalitare, prin care se instituie obligativitatea învățământului, prevăzând amenzi și sancțiuni pentru părinții care nu-și trimit copiii la școală.

O altă formă de manifestare a emoționalității elevilor apare în momentul alegerii unei școli sau profesii. În țările cu un învățământ democratic, elevii pot să-și aleagă module de discipline, profesori, metode și procedee de predare, colegi etc. Respectarea libertății elevilor aduce, pe lângă dificultățile de organizare, și probleme noi. S-a constatat existența unei divergențe între modulele de discipline pe care managerii le consideră valoroase și utile, pe de o parte, și modulele de discipline și activități didactice spre care se îndreaptă elevii și părinții acestora. Reformatorilor școlii americane le-a dat multă bătaie de cap tendința elevilor, atunci când sunt liberi, de a refuza studiul științelor naturii, științelor tehnice, matematicii, limbilor străine etc. în favoarea unor științe umaniste cu status epistemologic incert, artelor dramatice, religiilor orientale etc.

În anul 1996 (15 iunie - 6 iulie), la solicitarea Universității Populare din municipiul Timișoara, am întreprins un sondaj privind preferințele culturale ale cetățenilor și, în special, cele ale tinerilor. Principala întrebare din chestionar a fost: "Dacă în orașul dumneavoastră Universitatea Populară va organiza cursurile enumerate mai jos, la care dintre ele v-ați înscrie?". Subiecții puteau alege dintr-o listă de 50 de cursuri propuse, printre care: electrotehnică, electronică, informatică, lemnărie, construcții-arhitectură etc. Întrebarea s-a dovedit extrem de sensibilă: toți subiecții indicând 2-3 preferințe. Cursurile preferate s-au dovedit a fi: educație sexuală - 68 preferințe (30%), informatică - 67 (30%), psihologie - 50 (22%, parapsihologie - 39 (17%), educația copilului - 38 (17%), educația adolescentului - 38 (17%), terapie naturistă - 37 (16%), cosmetică - 37 (16%), religii orientale - 36 (16%), fenomene spațiale neidentificate - 36 (16%), marketing - 35 (15%), coafură - 33 (15%), civilizație greacă - 31 (14%), civilizația orientală - 29 (13%) etc. (au fost anchetați 226 de subiecți). După cum se poate vedea, preferințele pentru informatică au fost intens concurate de cele pentru educație

sexuală, care, în final, le-au și depășit. Preferințele subiecților pentru cunoștințele de educație sexuală trebuie corelate cu cele manifestate față de psihologie, precum și pentru cele pentru educația copilului și adolescentului. Vom observa, de asemenea, că există un interes mai mare pentru psihologie și educație, decât pentru aspectele sanitare și medicale. Nu este exclus ca interesul amatorilor de astfel de cursuri să fie stârnit nu atât de sexologie (aspecte medicale) cât de problematica psihoafectivă implicată de relațiile sexuale.

Se constată, pe de altă parte, un interes mult mai mare pentru problematica umană (educație, psihologie) decât pentru tehnică (primele cursuri de factură tehnică, exceptând informatica, sunt cosmetica și coafura). Trebuie menționat, în sfârșit, că se manifestă nu atât preocupare pentru tehnica tradițională, macrosocială (industrie, agricultură) ci, în primul rând, față de acele ramuri ale tehnicii care răspund nemijlocit unor necesități umane stringente, chiar dacă apar cumva extravagante (cosmetică, coafură)[21].

Perturbații afective ale preferințelor pot fi întâlnite nu numai la elevi ci și la profesori. Vom găsi preferințe pentru anumite manuale și surse biografice, teme și capitole, metode și procedee de predare etc. Nu este exclusă nici saturarea, plictiseala specialistului, obligat să repete în fiecare zi aceleași idei și fraze; nu sunt puține cazurile de absolvenți ai unei facultăți care refuză ostentativ să practice profesia pentru care s-au pregătit, luând de la capăt, în condiții mult mai grele, o nouă specializare. Profesorul de matematică invidios pe colegul său, care se desfată predând istoria, este o manifestare benignă în raport cu frământările intense, dramatice, de lungă durată, de natură morală, dar și cu accente existențiale care preced decizia specialistului de a se consacra integral, cu pasiune, unei anumite profesii sau discipline științifice.

Dacă ne limităm numai la învățământul superior vom întâlni numeroase ezitări și indecizii privind tipurile de școli (particulare sau de stat, zi, fără frecvență, serale, prin corespondență, prin mass-media etc.), lista disciplinelor care să se predea (ordinea, numărul de ore, titularul) și chiar asupra temelor de programe. Factorii de conducere sunt contrariați (în contextul în care toată lumea este de acord cu descongestionarea planurilor și programelor de învățământ) de îndârjirea cu care-și "apără" profesorii numărul de ore și pozițiile privilegiate.

Frământările psihoafective uneori spectaculoase, preliminarii, se află într-o confruntare decisivă deşi invizibilă cu efortul teoretic de a decanta, defini şi caracteriza valorile, ceea ce presupune un efort extrem de complex de a distinge ceea ce este mai important de ceea ce este mai puţin important. Opusul efervescenţei psihoafective este scara socială a valorilor care are în vârf idealurile şi la bază, dacă nu cumva în afară, nonvalorile.

Axiologii sunt de acord că idealurile presupun meditaţie filosofică şi se nasc în perimetrul valorilor fundamentale ale Binelui, Frumosului şi Adevărului. Coborând pe scară, alături de valori religioase şi morale vom găsi idealuri politice şi sociale. Aurelia Bălan-Mihailovici apreciază că aspectele ideale ale valorii derivă din exigenţele momentului istoric. Va trebui să luăm în consideraţie, atunci când vom purcede la proiectarea criteriilor de valorizare, nu numai conjunctura politică din ţară sau din lume, ci şi marile mutaţii care se petrec sub ochii noştri: sfârşitul revoluţiei industriale, aspectele ecologice ale urbanizării. Axiologul român susţine, de asemenea, că valorizarea se află în relaţie intimă cu "noua dimensiune în cadrul evoluţiei mentalităţilor, de la conştiinţa europocentristă la conştiinţa planetară"[22]. După Francine Vaniscote valorile sociale şi educaţionale îşi au originea într-un ideal umanist comunitar. Sunt astfel admise axiomatic, cel puţin în Europa, valori precum: renunţarea la războaie şi înlocuirea lor prin compromis şi negociere, drepturile omului ca proiect social şi politic, democraţia şi lupta contra inegalităţilor, refuzul unei societăţi duale, cu puternici şi competenţi, pe de o parte, şi slabi şi cu un nivel scăzut de calificare, pe de altă parte, conştientizarea deformării prin respectul diferenţierilor, dorinţa de înţelegere, deschiderea la multicultural etc.[23].

Cele mai importante valori politice şi morale protejate de creştinism, apărate de protestantism, afirmate în cultura europeană şi ca rezultat al revoluţiilor moderne din secolele XVII-XVIII, au fost libertatea şi democraţia. Un alt principiu cu mare impact social-politic a fost acela al egalităţii, atât în varianta lui democrat-liberală (egalitatea în drepturi), cât şi în forma lui iacobină şi comunistă (egalitatea în ceea ce priveşte consumul). Aceste principii şi idealuri orientează inevitabil întregul demers educativ. Se impune desigur şi adaptarea lor: libertatea şi democraţia îşi au drept corespondent în lumea şcolii în posibilitatea elevilor de a-şi alege şcoala, profesia,

module de discipline etc. Egalitatea în drepturi este asimilată, de obicei, în învățământ cu principiul pedagogic al asigurării de șanse egale pentru toți tinerii. Școala democratică ideală este deschisă pentru toți și asigură în același timp și un număr nelimitat de trasee educative, în funcție de opțiunile tinerilor. Atât constituțiile cât și legislațiile școlare din țările europene prevăd expres renunțarea, cel puțin în ceea ce privește accesul în învățământul public, la orice discriminare de sex, naționalitate, clasă socială, religie, rasă etc. Accesibilitatea în anumite școli și mai ales în învățământul superior, rămâne totuși condiționată nu numai de vârstă și nivelul de pregătire (bacalaureatul pentru admiterea în universități) ci și de alți factori precum: achitarea unor taxe, cunoașterea limbii în care se predă, respectarea regulamentelor etc.

Adaptarea educativă a unor valori religioase, politice și morale presupune transformări structurale și se soldează prin conturarea unor noi valori. Alături de deschiderea învățământului, o altă valoare democratică proprie școlii europene, care apare tot mai frecvent în prim-planul tentativelor de reformă educațională, este principiul promovării după merite. Sistemul tradițional de cointeresare și relaționare educativă a fost conceput după modele politico-militare mai vechi (împărțirea prăzii de război, după victorie, de către comandant) împrumutând și elemente din birocrația bisericească (ierarhia bazată pe credință și loialitate) și chiar din instituțiile economice (sistemul de vânzare-cumpărare), pentru a compensa simbolic efortul de învățare al elevilor. În timp ce mărfurile din piață pot fi cumpărate cu bani, notele oferite de profesori pot fi obținute numai dacă înveți. Așa cum în armată fiecare soldat poartă în raniță bastonul de mareșal, în școală fiecare elev poate avansa pas cu pas în ierarhia didactică. Nu de puține ori efortul de modernizare al școlii a avut ca obiectiv prioritar optimizarea sistemului de notare și promovare a elevilor colaborând, mai ales în ultimele decenii, cu metodologia psihologică și sociologică. Progresele obținute în această direcție i-au conferit școlii un prestigiu deosebit, unele instituții și practici sociale, precum asistența și protecția socială, selecția și orientarea profesională, managementul și marketingul preluând tehnici și procedee de diagnostic și evaluare, dezvoltate mai întâi în cadrul psihosocial al școlii.

Deși pot fi receptate și într-o manieră abstractă (prin înțelegere și conceptualizare) valorile presupun, de obicei, o elaborare spirituală

care conține obligatoriu meditație interioară, sondaj psihoafectiv și psihomoral. Receptarea valorilor religioase, de exemplu, se manifestă printr-un respect deosebit față de biserică, simbolurile și reprezentanții ei, participarea la ceremonialurile religioase, studiul cărților bisericești, ținerea posturilor, un mod de viață decent etc. După cum am văzut educația, în ansamblul ei, se poate prezenta ca o valoare care s-ar caracteriza prin: interese față de școală, prezență la activitățile instructiv-educative, comunicare adecvată cu profesorii, preocupare constantă pentru studiu și dezbatere, satisfacția de a obține note mari sau diplome, titluri didactice și științifice, plăcerea de a descoperi și pasiunea pentru o anumită disciplină etc. Valoarea educativă poate fi comparată cu alte forme de valorizare, de exemplu cu valoarea economică și financiară care implică, la rândul ei, un proces asemănător de percepere și asimilare psihoafectivă a principiilor economice, un comportament corespunzător care nu se reduce la zgârcenie, ci presupune strategii intelectuale, prelucrare rațională a informațiilor, manipulare și anticipare.

Receptarea valorilor se finalizează în plan psihologic-comportamental prin cristalizarea unor atitudini. Din perspectiva psihoafectivă a valorizării vom înțelege prin atitudini modalități relativ constante de a reacționa la stimuli culturali, acceptând definiția lui Krech și Cruchfield care afirmau că atitudinea reprezintă "organizarea proceselor motivaționale, emoționale, senzoriale și cognitive, ținând cont de unele aspecte din lumea individului"[24]. Klausmeier și Goodwin, comparând valorile cu atitudinile, constată că în timp ce primele sunt generale și centrale, secundele au o "semnificație pentru sine", sunt subiective și îndeplinesc o funcție de semnalizare[25].

Chiar dacă trăiesc în același mediu, indivizii percep și reflectă diferit valorile sociale și morale. Procedând analitic și metodic vom descoperi pentru fiecare persoană o anumită scară de atitudini care reflectă relația sa subiectivă față de lumea valorilor. Pe baza studiului termenilor din dicționarele curente ce semnifică atitudini, Gordon Allport a diferențiat și caracterizat sute și chiar mii de trăsături psihoatitudinale pe care le pot avea indivizii. Psihologul american a confirmat ipoteza moraliștilor francezi după care comportamentul oricărui individ se particularizează prin 1-2 trăsături cardinale și 10-15 trăsături principale. Pentru a fi comparate și studiate mai ușor, aceste trăsături de caracter (atitudinal-valorice) pot fi prezentate sub formă de

piramidă sau scală. Dacă la unii indivizi în vârful acestei piramide atitudinale se află valorile religioase şi morale, spiritul de sacrificiu pentru comunitate sau profesie, la alţii, poate mai mulţi, în vârful scalelor lor ar putea fi depistate valori materiale reflectând eventual dificultăţile pe care le întâmpină în viaţa de zi cu zi, pentru a procura bunurile necesare traiului. Alături de personalităţi intelectuale dedicate unor idealuri vom întâlni oameni modeşti, ataşaţi valorilor tradiţionale, respectului faţă de familie sau, pur şi simplu, contopiţi în rutina cotidiană. Numărul mare de atitudini şi valori identificate în tratatele de specialitate sugerează o infinitate de combinaţii în scalele individuale ale trăsăturilor cardinale şi mai ales ale celor principale. În cazul unei personalităţi politice, de exemplu un parlamentar, alături de trăsătura cardinală aşteptată a pasiunii pentru studiul legilor şi a pregătirii dezbaterilor în parlament, putem avea surpriza să găsim ca trăsătură principală sau chiar cardinală preocuparea pentru fotbal sau pentru literatură. La polul opus, cetăţeanul anonim a cărui trăsătură cardinală este străduinţa de a-şi îndeplini cu conştiinciozitate obligaţiile de serviciu şi, în primul rând, ordinele primite de la superiori, poate poseda, tot ca trăsătură cardinală pasiunea pentru îngrijirea şi dresarea câinilor de rasă. În cazul în care utilizăm o metodologie adecvată nu întrezărim dificultăţi majore în întreprinderea, atât de necesară în pregătirea unui plan de activităţi educative, de a diagnostica trăsăturile atitudinale cardinale şi principale pe care le posedă un tânăr.

Cercetările din psihologia socială asupra atitudinilor au demonstrat evoluţii şi structuri semnificative în raport cu vârsta, clasa socială şi nivelul de pregătire. Dacă în tinereţe, mai ales între 15 şi 20 de ani, scala de valori a individului oscilează (mai mult sau mai puţin în funcţie de temperament) şi chiar se poate inversa, ea tinde ulterior să se stabilizeze. La adulţi sunt mai frecvente atitudinile morale, religioase, spiritul de economie şi prudenţa, în timp ce tinerii sunt impetuoşi, curajoşi, preţuind mai mult dragostea şi distracţiile.

Studiind corelaţiile dintre modul cum preţuiesc şcoala şi categoria socială din care fac parte, Deutsch a constatat o perturbare semnificativă în perceperea valorilor educative la tinerii proveniţi din păturile marginalizate, "copii din cartierele sărace sau din ghetouri găsesc o slabă legătură între şcoală şi viaţă. Elevii se văd pe ei înşişi aşa cum îşi văd părinţii, adică totali incapabili de a depăşi barierele

economice. Deşi ei pot exprima faptul că recunosc importanţa şcolii şi pot prezenta aspiraţii vocaţionale înalte, copiii nu sunt convinşi că o activitate susţinută în şcoală le-ar asigura calea spre succesul economic. Mulţi copii nu au în familie modele de activitate adecvate cu care să se identifice şi astfel ei nu sunt animaţi de un impuls susţinut pentru învăţătură"[26].

Pe baza unei investigaţii experimentale riguroase; Bronfenbrener a constatat că băieţii din clasele sărace sunt tentaţi mai mult de bravura fizică şi sexuală în raport cu colegii lor, din clasele superioare, care sunt preocupaţi mai mult de performanţe intelectuale[27]. Kluckholm a identificat la clasele mijlocii prezenţa mai frecventă a unor atitudini cardinale precum: aprecierea muncii sistematice şi a aptitudinilor, corectitudinea şi responsabilitatea, bunul-simţ, stiluri verbal-conceptuale în rezolvarea problemelor, în timp ce la clasele inferioare predomină stilul motor şi fizic în abordarea conflictelor[28].

Sunt semnificative comentariile asupra "Sentimentului forţei", adică a capacităţii individului de a-şi impune interesele şi aspiraţiile şi de a controla mediul social-profesional şi cel familial-interpersonal. Coleman deosebeşte astfel indivizi care reuşesc să-şi atingă scopurile, de alţii care sunt "sclavi ai destinului", nereuşind să intervină decât într-o mică măsură în momentele decisive sociale şi profesionale pentru a-şi ameliora condiţiile de viaţă. Investigând indivizi aparţinând mai multor etnii, Rosen a constatat că sentimentul forţei este mai frecvent întâlnit la evrei şi protestanţi şi mult mai rar la italieni şi franco-canadieni[29]. Sintetizând mai multe cercetări asupra modului în care cultura se reflectă în structura psihoatitudinală Horton şi Hunt ajung la concluzia că săracii formează o subcultură în care, ca rezultat al experienţelor lor comune, şi-au dezvoltat anumite atitudini şi modele de comportament care au fost transmise din tată în fiu. Acestea includ: familia condusă de femeie, recurgerea ocazională la agresiune fizică, o incapacitate de planificare a viitorului, căutarea recompenselor imediate, o slabă capacitate de control şi o atitudine fatalistă pri-'vind viitorul"[30].

F. Shils şi Herbert J. Gauss deosebesc trei nivele calitative de cultură:

a) Cultura superioară, rafinată prin valoare şi calitate. Cei care posedă aceste valori formează o elită autentică, indiferent de originea ei socială, avere sau de poziţia ei politică. Gustul cultural superior

este caracterizat prin interes accentuat pentru artă, litere, muzică simfonică şi filosofie. Un asemenea nivel de cultură presupune o pregătire universitară umanistă.

b) Nivelul mediu sau cultură reproductivă în sensul că presupune mai puţine elemente de originalitate. Indivizii care posedă o astfel de cultură aparţin de regulă claselor mijlocii având un nivel de pregătire echivalent aceluia de tehnician de birou. Ei pot fi identificaţi după interesul mai mare pe care-l manifestă pentru ştiinţele tehnice, juridice, marketing, mulţumindu-se cu informaţii superficiale de genul celor oferite de mass-media.

c) Cultura inferioară sau "brută" caracterizată printr-un interes accentuat acordat aspectelor fizice şi catectice. O astfel de cultură este apreciată ca fiind inferioară din cauză că valorile după care se organizează au un "conţinut simbolic minim". Indivizii aparţinând acestei culturi preferă jocurile, spectacolele sportive, melodramele, literatura poliţistă sau pe cea de aventuri[31].

Punctele de vedere din axiologia şi pedagogia valorii se întâlnesc, la un moment dat, cu cele din sociologia contemporană, mai ales cu acelea aparţinând curentului eletist. La baza acestor interpretări se află deosebirea principială dintre societăţile tradiţionale, industriale, unde în prim-plan se află bunurile materiale şi cultura reproductivă şi societatea postindustrială în care sunt apreciate mai mult bunurile simbolice, între care un loc de frunte îl ocupă educaţia. Spre deosebire de societăţile clasice la care dezvoltarea se confundă cu industrializarea şi producerea a cât mai multe bunuri economice, succesul naţional şi individual în epoca actuală pare a depinde într-o măsură hotărâtoare de calitatea învăţământului şi impactul mass-mediei. Linton a atras atenţia cu multe decenii în urmă asupra faptului că împiedicarea comunicării şi stânjenirea libertăţii individuale favorizează accesul la putere a liderilor charismatici, iar Parsons a intuit legătura dintre calitatea valorilor morale, consistenţa culturii şi educaţiei şi gradul de coeziune a unei comunităţi. Apare astfel o deosebire tranşantă între societăţile moderne, deschise, formate din indivizi liberi, instruiţi, optimişti, inteligenţi, capabili să rezolve majoritatea problemelor comunităţii şi societăţile vechi sau tradiţionale conduse de lideri autoritari, formate din indivizi având o cultură reproductivă, preocupaţi obsesiv de bunuri materiale, docili, blazaţi, plictisiţi, condamnaţi de fapt la marginalizare.

Lumea valorilor se caracterizează prin tensiune şi polaritate. Analizând structura valorilor educaţionale, Constantin Cucoş identifică un registru de tensiuni psihoafective şi psihosociale care se manifestă printr-o serie de conflicte şi scale de valori divergente. Cel mai mare potenţial de conflictualitate îl au discrepanţele dintre atitudinile elevilor "care sunt permeabile mai rapid la stimulii culturali inediţi, decantaţi adesea, de experienţele lor specifice"[32] şi cele ale adulţilor: părinţi, profesori, lideri politici, orientate spre trecut şi mult mai conservatoare. Tendinţele de înnoire promovate de tineri sunt din păcate blocate sau temporizate de adulţii care de regulă deţin puterea politică, economică, precum şi aceea decizională în învăţământ. Societatea noastră suferă din cauza mentalităţii păguboase şi ofensatoare după care tinerii de astăzi sunt imorali, incapabili, nu vor nici să înveţe şi nici să "muncească". În paralel cu tendinţa de a întări puterea profesorilor "ordinea şi disciplina" se înregistrează un dezinteres total faţă de cunoaşterea problemelor şi frământărilor tinerilor.

Peste conflictele dintre elevi şi profesori se suprapun clivajele dintre şcoală, familie şi comunităţi, între valorile şi reglementările propuse de profesorii care se află în legătură directă cu elevii, dar au o putere de decizie redusă şi cele ale managerilor şi factorilor de conducere ale căror programe, deşi aparent sunt optimiste şi raţionale, se dovedesc utopice, favorizând în ultimă instanţă poziţiile conservatoare interesate de perpetuarea învăţământului tradiţional.

Pe lângă ambiguităţile specifice valorilor morale şi politice, societăţile de tranziţie, cum este şi societatea noastră, se caracterizează prin labilitatea structurilor culturale, de aici rezultând un peisaj atitudinal luxuriant "unde putem găsi un amestec curios de valori care sunt în acelaşi timp şi noi şi vechi, dorite şi nedorite, supraapreciate şi desconsiderate, în funcţie de actori, fluctuaţii social-politice, evenimente existenţiale. Este spaţiul tuturor posibilităţilor, al încercărilor, erorilor, provizoratului, insecurităţii (experimentări de planuri de învăţământ, de programe, de metode şi tehnici de predare sau evaluare etc.), este terenul de dinaintea unei fixaţii unde tot ce a fost nu mai este, tot ce va fi nu este încă, este terenul glisărilor instabile, dar foarte periculos pentru tineret, mai ales"[33].

Pedagogul ieşean, aprofundând problematica dinamicii psihosociale care animă universul valorilor educative, analizează perti-

nent conflictele dintre valorile locale, etnocentriste şi cele naţionale, europene, general-umane, dintre valorile de scurtă durată "circumstanţiale" şi cele de lungă durată "purtătoare de viitor", între valorile-scop şi valorile-mijloc, între planul cunoaşterii valorilor şi cel practic al respectării lor etc. Exagerarea unor valori locale prin supralicitare, de exemplu, din dorinţa de aţi apăra mai bine intersele, folosind pretextul originalităţii sau cel al adaptării la anumite situaţii poate împiedica schimbul de idei, integrarea naţională sau europeană având ca efect nu numai izolarea şi marginalizarea, dar şi distorsionarea şi dezechilibrarea structurii raţionale şi morale a criteriilor.

2.7. CLASIFICAREA VALORILOR EDUCATIVE

Chiar şi atunci când respectăm toate regulile logice şi gnoseologice privind asigurarea coerenţei şi descrierea notelor caracteristice analiza teoretică a valorii rămâne tulbure. Demersul axiologic este îngreunat şi de faptul că noi ne propunem nu atât un studiu filosofic asupra valorii, ci surprinderea, în primul rând, a particularităţilor valorilor educative din perspectiva operaţională a evaluării. Un plus de claritate se poate obţine dacă ne vom concentra atenţia asupra problematicii tipologiei valorilor educative. Intenţionăm astfel să identificăm şi să caracterizăm diverse forme sub care apare şi se manifestă valorile educative..

Olivier Reboul, pentru care clasificarea valorilor educative poate fi mai utilă în clarificare decât tentativele de a le defini (îşi începe lucrarea consacrată valorilor educaţiei nu cu definiţii, ci prin exemplificări şi enumerări), distinge trei grupuri mai importante de valori educative:

a) Valorile desemnate de scopurile educaţiei în sensul că obiectivele didactice sunt automat asimilate şi ca valori (dacă nu ar fi considerate valori nu ar fi acceptate nici ca obiective şi nu s-ar ţine seama de ele în activitatea instructiv-educativă). Din acest grup ar face parte: integrarea în mediu cu speciile: adaptarea la relaţiile interpersonale, îndeplinirea corectă a rolurilor în familie, angajarea într-

o profesie şi în principiu formarea capacităţii de a-şi procura mijloacele de existenţă, dar şi socializarea ca integrare culturală, inclusiv potenţialul de performanţă. Axiologul francez semnalează existenţa unor valori oarecum opuse integrării dar indispensabile, cum ar fi aceea a afirmării autonomiei individuale, cultivarea spiritului critic şi a puterii de discernământ.

b) Valori indispensabile educaţiei între care deosebeşte un set de valori proprii societăţilor tradiţionale (ascultarea, disciplina, supunerea faţă de adulţi, respectul profesorilor) şi noile valori soli/citate de şcoala occidentală contemporană: iniţiativa intelectuală şi psihosocială, creativitatea, deprinderile de comunicare şi cooperare etc.

c) Valori care îndeplinesc funcţia de puncte de reper în judecarea rezultatelor educaţiei cum ar fi, de exemplu, portretul robot al "elevului bun". Aceste valori se diferenţiază atât la nivelul instituţiilor de învăţământ, cât şi pentru fiecare disciplină, deşi poate fi identificată şi o rădăcină comună[34].

Clasificarea analizată mai sus sugerează necesitatea diferenţierii şi aducerii în prim-plan a valorilor operaţionale care stau la baza activităţii de evaluare, dar se împotmoleşte la un moment dat în criterii social-politice dacă nu cumva chiar ideologice. Este adevărat că axiologicul francez, adoptând paradigme structural-funcţionaliste, este oarecum forţat să evidenţieze componentele unui sistem, corelaţiile sistem-subsisteme şi, în general, o viziune holistă asupra dinamicii valorilor. Spre deosebire de Reboul, intenţiile noastre converg într-o altă direcţie: tipologia valorilor educative din perspectiva utilizării lor în activitatea de evaluare şcolară.

Adoptând un punct de vedere pragmatic, C. Cucoş, după ce constată existenţa a trei grupuri distincte de valori educaţionale: teoretice, spirituale şi acţionale, propune ca, în încercarea de a le clasifica şi descrie, să ne sprijinim pe anumite "cadre de referinţă". Sunt astfel menţionate opt cadre: conţinutul la care se referă activitatea, componentele educaţionale purtătoare de valori, actorii care le promovează cu prioritate, gradul lor de extensiune, direcţia de penetrare sau de impunere, funcţionalitatea pe care o exercită, validitatea temporală şi gradul lor de concretitudine[35].

Criteriul conţinutului este înţeles ca desemnând domeniu, disciplina căreia îi aparţine valoarea respectivă. Vom avea astfel, pe lângă valorile ştiinţifice "cognitive" şi valori artistice sau literare satu-

rate cultural și emoțional. O astfel de tipologie poate urma îndeaproape clasificările epistemologice ale științelor sau pe cele sociologice ale domeniilor și formelor de cultură și artă. Din păcate un astfel de criteriu se referă mai mult la clasificări oarecum exterioare pedagogiei și didacticii și ar putea fi utilizat în științele educației numai cu amendamentul că este vorba de valori sociale utilizate în procesul de învățământ.

Relativ productivă și atrăgătoare se dovedește a fi clasificarea valorilor educaționale pornind de la actorii care le promovează, deosebind astfel valori valabile pentru elevi, de valori operaționale pentru profesori. Deși de sorginte sociologică un astfel de criteriu se dovedește funcțional și în pedagogiei, surprinde specificul acțiunii educaționale, deosebirile de rol și status dintre profesori și elevi. Cucoș menționează drept valori ce pot fi depistate la elevi: conștiinciozitatea, perseverența, spiritul critic, iar la profesori: măiestria didactică, profesionalismul, autonomia, comportamentul democratic etc. Același autor menționează seturi distincte de valori educaționale valabile pentru factorii de decizie, părinți, preoți, responsabili culturali etc.

Unele din cadrele de referință propuse de Cucoș interferă sau se suprapun; după funcționalitate, de exemplu, avem valori-scop și valori-mijloace, iar după componentele educaționale, valori-finalități și valori ce țin de metodologia didactică etc. S-ar putea, eventual, susține că funcționalitatea pe care o exercită valorile educative este un criteriu având o sferă mai largă de aplicabilitate, dar concomitent există diferențieri între acțiune socială și acțiune educativă.

Încercând să diminuăm o serie de neclarități și interferențe supărătoare, considerăm că trebuie să aducem în prim-plan specificitatea activității educative. Vom deosebi astfel două tipuri de valori prezente în universul școlar:

a) Valori sociale structurale, cum sunt acelea care țin de aspectele acționale: valori scop-valori mijloc; gradul de generalizare: valori abstracte-valori concrete; gradul de extensiune: valori individuale-valori familiale-valori interpersonale-valori de colegialitate profesională-valori de vecinătate-valori de comunitate-valori naționale-valori europene-valori general-umane etc. ce apar și funcționează ca valori proprii, autentice și în activitățile instructiv-educative.

b) Valori sociale domeniale între care, după cum am văzut

cele mai active în plan educațional sunt valorile religioase, morale, filosofice, culturale, științifice, artistice etc. Indicarea domeniului de proveniență al valorilor extrinseci nu anulează sau atenuează rolul lor în educație și cu atât mai puțin potențialul lor de circulație între diferitele elemente și componente ale sistemului școlar. Se cuvine, de asemenea, să menționăm că nu de puține ori valori sociale (cum ar fi cele morale sau religioase) apar într-o formă oarecum mascată în activitatea educativă de unde dificultățile de recunoaștere, clasificare, inclusiv confuzii de limbaj.

Valorile intrinseci activității educative, acelea care se cristalizează din elemente derivate din natura intimă a procesului de învățământ sunt asociate nemijlocit predării și învățării școlare. Acceptând principiul caracterului interdisciplinar al pedagogiei, vom admite pe lângă nucleul didactic restrâns la învățare și predare (care sunt de fapt și ele procese psihologice) și o arie ceva mai largă de specificitate pedagogică incluzând mai multe determinante ale activității educative raportate la principalele capitole și teme ale pedagogiei contemporane precum: curriculum, metode și mijloace de învățământ, obiective educaționale, stiluri de predare și forme de organizare (design) a procesului didactic. Primul set de valori educative intrinseci pe care-l supunem analizei este acela circumscris calității de elev sau de student. Pot fi indicate valori mai mult sau mai puțin bine conturate ca: interesul față de școală sau față de o anumită disciplină, capacitatea de a înțelege și de a memora, deprinderea de a reda și de a redacta o compunere, abilitatea de a rezolva exerciții și probleme și de a adapta în practică principiile și cunoștințele învățate etc. Prin evaluare profesorii se străduiesc să identifice valori de învățare în sensul de calități dobândite de elev în procesul de învățare, este adevărat în cadrul restrâns al disciplinei pe care o predă. Utilizarea unor metode și procedee tot mai sofisticate de diagnosticare a nivelului de pregătire al elevilor (precum testele de cunoștințe) permit măsurări precise pe baza cărora se întocmesc clasamente impunătoare.

Valorile prezente în activitățile didactice desfășurate de profesori sunt simetrice valorilor valabile pentru nivelul de pregătire al elevilor. Vom întâlni și valori comune, precum interesul pentru studiu și mai ales pentru disciplina pe care o predă. Putem enumera ca valori specifice profesorale: capacitatea de a preda, adică de a

selecta, sistematiza şi a explica noţiuni şi probleme. În termeni psihopedagogici predarea presupune utilizarea unor metode şi procedee adecvate, asigurarea accesibilităţii şi a unei comunicări nemijlocite permanente pentru elevi, modalităţi ingenioase de organizare şi stimulare intelectuală etc. O importantă valoare didactico-profesorală, mai puţin întâlnită în literatura de specialitate, dar indispensabilă, este deprinderea de a vorbi în public, care nu trebuie confundată cu aceea de a citi sau de a dicta un text. Un profesor valoros este acela care poate vorbi liber în faţa elevilor, construind armonios, cu ajutorul cuvintelor, o realitate informaţională interesantă, fluidă şi coerentă în acelaşi timp.

Al treilea grup de valori educaţionale la care ne oprim sunt cele ce se referă la curriculum. Sunt apreciate nu planurile de învăţământ supraîncărcate, stufoase, axate exclusiv pe un anumit profil, ci planurile de învăţământ elastice, deschise, care să se preteze la permutări interdisciplinare şi interdomeniale, capabile să asigure cât mai multe posibilităţi de schimbare a profilului. Managerii instituţiilor de învăţământ încep să refuze programele de învăţământ insuficient prelucrate didactic, fără obiective operaţionalizate, cuvinte cheie, în care metodele şi procedeele de evaluare sunt prezentate neglijent, fără să se menţioneze explicaţiile minime, întrebările utilizate în conversaţii şi itemii testelor de control. Valori asemănătoare se conturează şi în raport cu problema: cum trebuie să arate un manual model? Accentul se mută de la valoarea înţeleasă ca număr de cunoştinţe şi de calitate ştiinţifică a lor spre valori psiho-didactice, precum accesibilitatea, măsura în care cunoştinţele sunt explicate şi prelucrate erotetic şi creativ. Menţinerea din păcate, inclusiv în învăţământul superior a practicii de a "elabora" un manual "original" traducând o carte străină sau, şi mai rău, parafrazând forţat şi plagiind manuale mai vechi, obiceiul de a confecţiona un manual de liceu selectând câteva teme şi capitole dintr-un tratat ştiinţific ilustrează desigur nonvalori.

Sistemul de valori didactice privind obiectivele de învăţământ poate fi schiţat pornind de la taxonomiile lui Bloom, Guilford, Krathwohl etc. După cum se ştie taxonomiile moderne nu se mărginesc la simpla clasificare a obiectivelor, ci sunt preocupate şi de ierarhizarea lor în funcţie de calitatea psihologică pe care o posedă. De la scena veche care avea numai două trepte: senzorial-raţional s-a trecut la

scări cognitive cu mai multe trepte: învățarea de semnale – învățarea stimul răspuns însușirea de noțiuni – învățarea de reguli – rezolvarea de probleme. Se poate astfel aprecia că obiective precum "rezolvarea de probleme", "învățarea de reguli", "dezvoltarea capacității de analiză și sinteză","stimularea interesului și atitudinii afective pozitive față de o anumită disciplină" sunt mai valoroase decât obiectivele tradiționale: dezvoltarea memoriei și, mai ales, a capacității de reproducere, învățarea bazată pe formarea de reflexe condiționate, învățarea prin constrângere etc.

Pedagogia modernă a introdus criterii relativ precise de ierarhizare valorică în domeniile metodologiilor de predare, tehnicilor de organizare a activităților instructiv-educative, formele de evaluare. Tindem spre conturarea unei unanimități în ceea ce privește recunoașterea superiorității metodelor interogative și a utilizării mijloacelor tehnice moderne (calculator, televizor, film, diapozitive etc.) în raport cu metodele vechi de dictare a cunoștințelor sau de utilizare a tablei și a cretei. În locul lecției tradiționale se preferă tot mai mult modalități elastice, mai puțin formalizate de relaționare nemijlocită cu elevii.

2.8. OPERAȚIONALIZAREA VALORILOR EDUCATIVE

Atât valoarea educativă, cât și valorile, în general, apar în pedagogie și în științele umaniste ca niște concepte, cuvinte-cheie, paradigme teoretice, dacă nu chiar ca niște comentarii filosofico-morale. Este adevărat că axiologii se străduiesc să găsească o definiție cât mai precisă noțiunii de valoare, să-i enumere notele caracteristice, raporturile în care se află față de alte noțiuni etc. Se poate insista, de exemplu, asupra relației de incluziune dintre noțiunile de valoare educativă și valoarea socială sau a celor de intersecție și interferență dintre conceptele de valoare educativă și valoare științifică. Analiza axiologică, eminamente teoretică, oricât de corectă, pertinentă și minuțioasă ar fi, nu va depăși sfera discursului filosofic, al considerațiilor logico-gnoseologice, în timp ce pedagogia și științele for-

mative (psihologia și sociologia educației) sunt discipline având ca obiect acționalitatea, preocupate direct sau indirect de ameliorarea activităților școlare.

Numai într-un sens foarte larg putem înțelege prin operaționalizarea valorilor, definirea, clasificarea, analiza raporturilor dintre noțiunile care desemnează aspecte axiologice, inclusiv deducerea valorilor din științele acționale, din principii filosofice și modele teoretice din psihosociologie. În cele ce urmează însă vom insista asupra sensului restrâns care presupune orientarea valorilor spre aspectele concrete, acționale, tehnice, deschiderea lor către procesualitatea psihoafectivă și relaționalitatea primară interpersonală.

Operaționalizarea valorilor poate desemna, într-un sens tradițional, o confruntare fortuită "grosso-modo" dintre niște șabloane încropite din principii teoretice și idealuri morale abstracte, pe de o parte, și realitatea nemijlocită a valorilor ca polarități și tensionalități afectiv-cognitive, pe de altă parte. Modelul nostru ideal despre învățare va fi scurtcircuitat de situația concretă la care asistăm, unde elevul refuză să răspundă la întrebările simple ale profesorului sau chiar boicotează din principiu orice tentativă de evaluare. Iluzia că învățământul superior se desfășoară la înalte cote valorice se spulberă atunci când constatăm că mulți profesori universitari, titulari de discipline nu au cursuri proprii, cărți proprii, originale, nu sunt capabili să se exprime liber și nu cunosc nici o limbă străină, prelegerile acestora rezumându-se la dictarea unor fraze banale, adaptări chinuite ale unor noțiuni arhicunoscute.

Termenul de operație face parte din grupul de concepte asociate descrierii acțiunii umane: comportament, schimbare, transformare, proces, fenomen. Operația se poate astfel defini ca cea mai simplă formă de acțiune și de transformare, de unde corolarul că orice acțiune sau activitate presupune un set sau o serie de operații. Din punct de vedere psihologic și comportamental, operația desemnează una sau mai multe mișcări ale mâinii sau corpului; se pot astfel deosebi activități și operații care solicită un intens efort fizic (de exemplu tăiatul lemnelor cu toporul) și altele care se reduc la un simplu gest sau la apăsarea unui buton (de exemplu operațiile pe calculator sau la panoul de comandă al unei instalații automatizate).

Într-un plan psihosociologic, praxiologic și de management, operaționalizarea se referă la raportul dintre comenzi, decizii, prin-

cipii şi modalităţile lor concrete de realizare: în timp ce unele principii sunt abstracte, nu se pot realiza, nu au un corespondent în realitatea comportamentală, altele au şanse mari să fie concretizate prin decizii euristice sau semialgortimizate. Din perspectiva globală schiţată mai sus se întrevede o corespondenţă promiţătoare între operaţionalizare şi problematizare, inclusiv posibilitatea înţelegerii operaţionalizării ca o modalitate concretă de rezolvare a problemelor.

Dacă în plan praxiologic termenul de operaţionalizare tinde să fie înlocuit cu cel de concretizare şi aplicare, domeniul investigaţiei şi metodologiei psihosociale şi psihopedagogia îi oferă un teren mai potrivit cristalizării unui sens specific. În spaţiul gnoseologiei şi metodologiei sociale, de pildă, operaţionalizarea se defineşte ca o modalitate distinctă a nivelului proiectiv din cadrul metodologiei de investigaţie. Procesul de operaţionalizare are ca instrument principal definiţia operaţională. Această definiţie desemnează raportul dintre un termen relativ general şi posibilităţile lui concrete de aplicare. "Definiţia operaţională a unui termen este privită ca o regulă a efectului conform căruia termenul se aplică la un caz particular, dacă efectuarea unor operaţiuni specifice asupra acestui caz dă naştere unui rezultat caracteristic. O asemenea definiţie se prezintă sub forma:

$$Q(x) = (C\ x \supset E\ x),$$

adică un fenomen x are (prin definiţie) proprietatea Q, dacă şi numai dacă, fiind supus condiţiilor de testare de tipul C, arată un efect sau răspuns de tipul E"[36].

Înţelegerea operaţionalizării valorilor educative ca o modalitate de pregătire a măsurării şi aprecierii proceselor care intervin în predare şi învăţare se află în strânsă legătură cu problematica operaţionalizării obiectivelor didactice. După cum se ştie obiectivele didactice îndeplinesc cel puţin două funcţii principale în activitatea didactică: a) Ghidează permanent activităţile instructiv-educative în sensul că profesorul se străduieşte să organizeze în aşa fel lecţia încât să se apropie cât mai mult de ceea ce şi-a propus şi b) Se transformă în criterii de evaluare şi control (prin compararea obiectivelor stabilite la început cu rezultatele reale obţinute de elevi şi profesori în cadrul unui program didactic, lecţie etc.).

Un impediment important în studiul operaţionalizării

obiectivelor şi a evaluării, pe care o susţin acestea, rezultă din complexitatea ontică, psihosocială şi culturală a personalităţii profesorilor şi elevilor, a numeroaselor influenţe, mai mult sau mai puţin subiective, care intervin în predare, învăţare şi evaluare. Exagerând întrucâtva punctul de vedere psihologist, s-ar putea susţine că relaţionalitatea umană, inclusiv cea didactică, este în mare măsură subconştientă, saturată afectiv şi deci intervin atât în planul învăţării, dar mai ales în cel al evaluării prejudecăţii, reprezentări, arhetipuri, supralicitate de dorinţe, speranţe, interese. Un observator exterior va avea o mulţime de motive de suspiciune, dar, atunci când va încerca şi el să evalueze, va recurge la aceleaşi procedee subiective. S-ar părea că ne aflăm în faţa unui paradox insurmontabil; deşi operaţionalizarea este o reacţie împotriva nebulozităţii, ineficienţei sau inducerii în eroare favorizate de formulările unor idei pe care oricine le poate interpreta cum îi convine, practic când determinăm obiectivele educaţiei şi criteriile de evaluare suntem obligaţi să recurgem la noi şi noi elemente şi aspecte, lingvistice ambigue, sau aşa cum spunea Ebel "cu cât trecem mai mult de la abstract la concret, cu atât ne găsim în faţa unor descrieri mai complicate"37.

Operaţionalizarea valorilor educative fundamentate pe obiective, presupune respectarea următoarelor reguli:

a) Exteriorizarea efectelor predării şi învăţării prin operaţii şi mişcări. Obiectivele operaţionalizate capătă, de multe ori, forma unei performanţe, adică a capacităţii elevului de a executa independent o anumită activitate. În acest caz performanţa se referă nu numai la abilitatea elevului de a rezolva probleme abstracte deosebit de dificile, cât şi la reuşite banale, precum capacitatea de a citi sau desena.

b) Observabilitatea; asigurarea unor condiţii minime de percepere. Nici un evaluator nu poate avea acces direct la aspectele mintale, psihologice ale învăţării. "Obiectivele cognitive şi afective includ caracteristici ale gândirii şi sensibilităţii care nu sunt direct observabile. Deducem existenţa stărilor afective sau a actelor cognitive pornind de la acte psihomotorii. Nu vedem cum analizează cineva un poem, ci vedem sau ascultăm o persoană atunci când îşi prezintă analiza. Nu vedem activitatea cerebrală a problem-solvingu-ului, ci vedem soluţiile provizorii aduse problemei"38.

c) Verificabilitatea care presupune fie participarea simultană a mai multor evaluatori pe întreg parcursul examenului, fie repetarea

probei. Deşi ar fi ideal ca verificabilitatea să se realizeze cu ajutorul înregistrărilor video, în activitatea instructiv-educativă se apelează la forma scrisă a examenelor şi lucrărilor de control.

După V. şi G. De Landsheere, componentele esenţiale ale operaţionalizării unor obiective evaluative pot fi prezentate prin câteva prescripţii praxiologice:

1. Cine va produce comportamentul dorit, de regulă elevul aparţinând unei colectivităţi şcolare?

2. Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins? Un astfel de comportament poate fi descris printr-o structură de mişcări locomotorii, de manipulare sau de sesizare a unor stimuli.

3. Care va fi produsul acestui comportament? În cazul unor probe practice produsul evaluării poate fi un bun material valorificabil pe piaţă, deşi, de cele mai multe ori, produsele activităţilor elevilor se prezintă sub forma unor reproduceri şi creaţii simbolice cu semnificaţii preponderent individuale.

4. În ce condiţii trebuie să aibă loc comportamentul, deosebindu-se atât condiţii materiale, evidente în cazul însuşirii unor deprinderi practice (de exemplu condiţiile în care candidatul urmează să conducă o maşină sau să supravegheze o instalaţie), cât şi cele de ordin psihologic. Acestea din urmă se referă îndeosebi la experienţe şcolare anterioare, reflectând poziţia ocupată de candidat în cadrul unei virtuale scări a performanţelor.

5. Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător, ceea ce necesită elaborarea unui standard prevăzut cu limite minime de admisibilitate[59].

Datorită naturii lor psihoafective, valorile educative sunt instabile şi polare. Ignorarea aspectelor psihoafective, subaprecierea precum şi transformarea naivă sau interesată a unor reprezentări sociale, prejudecăţi în valori caracterizează o activitate instructiv-educativă puţin operaţionalizată. În acest caz există o legătură slabă, puţin observabilă şi neverificabilă între valori şi situaţiile concrete. Preponderenţa acestui tip de valori educative trădează de regulă, o practică evaluativă de calitate îndoielnică, favorabilă tendinţelor autoritariste, asociindu-se de multe ori cu tendinţele de a subaprecia ştiinţele socio-umane, psihopedagogice şi îndeosebi prin refuzul ostentativ al investigaţiei psihosociologice şi didactico-axiologice. Un astfel de mediu educativ primitiv este puţin preocupat de gradul

de operaționalizare al valorilor educative, în sensul de evaluare precisă a potențialului de operaționalizare al valorilor.

Spațiul valorilor educatie puțin operaționalizate "inte-lectualiste" seamănă cu politica populistă, fiind tulbure, caleidoscop, înșelător, neavând repere și instrumente adecvate pentru a realiza o scară coerentă de valori. În consecință toate judecățile de valoare, în-temeiate pe concepte empirice, asociate la întâmplare cu idealuri uto-pice, sunt din capul locului subiective, aproximative, extrem de vul-nerabile în fața valului de reprezentări sociale și interese meschine. Astfel de valori educative pot fi recunoscute ușor după tendința de a reproduce mecanic statusul politic, în sensul că afirmațiile mai mult sau mai puțin întâmplătoare ale liderilor politici despre școală sunt transformate imediat, fără o adaptare corespunzătoare, în axiome ale sistemului de valori educative. Limitându-ne la realitățile românești din ultimele decenii, putem identifica numeroase mecanisme psi-hosoc ale și psihopolitice prin care factorii politici au perturbat, cu o ușurință condamnabilă, sistemul de valori educative, promovând frenetic ierarhizări arbitrare. Unii lideri comuniști din vechiul regim, profitând de pozițiile de comandă pe care le aveau în societate, și-au convertit pozițiile sociale în titluri de profesori universitari, acade-micieni etc. Imediat după Revoluția din 1989, un alt gen de lideri, ar-gumentând ostentativ și fără efortul de a demonstra, că au fost dizidenți persecutați, au profitat de situație, cocoțându-se și ei nemeritat în vârfurile ierarhiilor școlare.

Nu numai statusul politic, dar și cel etnic, religios, cultural, poate chiar într-o măsură mai mare poziția economică, de avere, perturbează și mai mult criteriile de valoare. Astfel de influențe, care se manifestă îndeosebi la nivelul raportului profesor-elev, stau la baza efectului "halo". Denumirea acestui efect provine de la termenul grecesc "halos" care s-ar traduce prin "arie", "zonă"; sensul primitiv al acestui concept ar fi, deci, de domeniu sau spațiu psihologic influențat de un anumit status.

Încă din anul 1901 psihologii au constatat că există tendința de a extinde impresiile pe care le avem despre calitățile unei persoane pornind de la reușitele sau eșecurile lui cele mai cunoscute. "Atunci când cineva se remarcă în mod deosebit într-un domeniu oarecare, lumea este înclinată să-i atribuie și alte calități, în domenii chiar îndepărtate; unui om de știință i se cer interviuri în domeniul artistic, unui muzician i se cer păreri asupra unor probleme de ordin social,

tehnic sau educativ etc. O antipatie față de cineva, provocată de o întâmplare sau o trăsătură de caracter, poate determina aprecieri negative cu privire la inteligența sau întreaga personalitate a acelei persoane"40. Influențele de tip "halo" sunt intense la nivelul familiei sintetizându-se într-o imagine sub care este percepută la nivelul relațiilor interpersonale: elevul poartă astfel pecetea familiei din care provine. S-a constatat astfel că profesorii au tendința, mai mult sau mai puțin conștientă, de a pune note mai mari decât merită copiilor ai căror părinți se bucură de un status social superior, dețin funcții de conducere sau sunt personalități recunoscute. Sunt de asemenea supraapreciate răspunsurile elevilor cu o înfățișare agreabilă (curați și îmbrăcați îngrijit), ale celori care se exprimă ușor sau au privirea deschisă (îl privesc pe profesori în față). Dimpotrivă, elevii care provin din familii marginalizate, murdari, dezordonați, șlompeți (neglijent îmbrăcați), timizi (care evită privirea profesorului), bâlbâiți sau care au un vocabular sărac și se exprimă cu mare greutate, sunt dezavantajați în notare.

Efectul poate porni de la performanțele elevului însuși: premiantului de la olimpiada de matematică i se pun note mari și la limba și literatura română. Avem încredere într-un elev care a obținut rezultate bune la fizică și nu-l putem lăsa corigent la geografie sau o limbă străină!

Evaluarea nivelului pregătirii elevului de către profesor și, în general, rezultatele școlare și sociale ale acestuia din urmă sunt afectate și de efectul Oedip (sau Pygmalion). Oracolul i-a prezis lui Oedip că-și va ucide tatăl și prevederea s-a adeverit în ciuda tuturor măsurilor de precauție luate. S-a constatat că prejudecata pe care o avem despre un elev influențează decisiv soarta acestuia. Se recomandă, în acest sens, să avem încredere în copii, chiar dacă pregătirea și comportarea lor nu se ridică, momentan, la nivelul așteptărilor. Atunci când avem încredere într-un copil și dacă ne exprimăm o astfel de siguranță, elevul percepe că este prețuit și se adaptează pozitiv la această investiție de dragoste, străduindu-se să obțină rezultate cât mai bune. Dimpotrivă, dacă noi considerăm un copil că este incapabil și nu ne putem masca suficient această neîncredere, copilul simte că este disprețuit, chiar dacă-și manifestă ostilitatea față de noi, în plan subconștient nu poate depăși respectul față de profesor, adaptându-se negativ la judecățile noastre. Reiese

că atitudinea primară, de natură psihoafectivă pe care o avem față de elev este hotărâtoare în educație. Într-adevăr atunci când avem încredere, îl ajutăm și-l stimulăm permanent pe elev, se realizează astfel o comunitate afectivă cu un mare impact psihologic. Convingerea noastră exprimată prin note mari îl încurajează, îi asigură un combustibil moral indispensabil efortului pe care-l solicită pregătirea școlară și universitară.

Realitatea efectului Oedip a fost demonstrată de Rosenthal și Iacobson printr-un experiment realizat la Oak School (lângă San Francisco). Cercetătorii au anunțat conducerea școlii că intenționează să selecteze copii dotați și în acest scop au administrat mai multe teste de inteligență. Din cei 600 de elevi ai școlii, psihologii au separat 120, din care au fost alcătuite clase "speciale". Deși conducerea școlii a fost anunțată că în clasele "speciale" sunt copiii cei mai inteligenți, de fapt cercetătorii au avut grijă ca media coeficientului de inteligență să fie relativ egală pentru toate clasele școlii.

După 6, 12, 18 luni au fost aplicate teste de evaluare a progresului elevilor. Rezultatele au confirmat efectul Oedip "elevii prezentați profesorilor ca fiind dotați au realizat progrese spectaculoase în comparație cu ceilalți; aprecierile profesorilor la adresa acestor elevi sunt laudative (manifestă interes, se adaptează ușor situațiilor diverse etc.), ceilalți au obținut rezultate mai puțin bune. Demnă de remarcat a fost atitudinea diferită a profesorilor față de cele două categorii de elevi care explica, de fapt, diferența dintre rezultate. Față de cei "supradotați" schimburi verbale frecvente cu ei, stimularea acestora. Față de cei pretinși "slabi" neîncredere în capacitățile lor, dezinteres față de năzuințele acestora de a progresa, elevii devenind chiar indezirabili dacă performanța lor a contrazis previziunile"[1].

Manifestările efectelor "halo" și Oedip sau ale altor reprezentări sociale, prejudecăți, stereotipuri etc., pot fi agravate de corupție și favoritism. Din această perspectivă învățământul se poate dovedi extrem de sensibil; efectul "halo", de exemplu, poate constitui o mascare excelentă sau o motivare perversă a unor tendințe grave de corupție. Să ne imaginăm un mediu școlar sau universitar afectat de un astfel de flagel: actorul principal, un profesor care a reușit prin merite personale sau prin concursul unor împrejurări să obțină o comandă își aduce discret neamurile în învățământ (soție, copii, nepoți etc.), colectivul școlar respectiv capătă astfel treptat configurația unei

structuri bazate pe relații de rudenie cu nuanțe de feudalitate și ruralitate. Extinderea ei se realizează prin integrarea unor rude mai îndepărtate, prin alianță, prieteni etc., chiar dacă aceștia nu au nici un fel de aptitudini și interese didactice. O astfel de structură este rezistentă chiar în fața unor exigențe "democratice": membrii rețelei respective pot forma oricând o majoritate imbatabilă.

Concentrarea de tip feudal a unei astfel de puteri sociale, familiaritatea excesivă ce caracterizează relațiile de rudenie, se află în totală contradicție cu particularitățile activităților didactice și științifice (curiozitate, spontaneitate, dragoste față de copii, pasiune pentru descoperire, introversiune și meditație etc.) și are ca efect principal alterarea sistemului de valori. Câștigătorii unor astfel de competiții vor disprețui și marginaliza adevărații profesori preocupați de studiu și atașați de elevi, ceea ce va duce treptat la instaurarea unui dezinteres general față de metodele de predare, evaluare, alergie la orice tentativă de modernizare a învățământului etc.

Mediile didactico-științifice cristalizate în jurul unor relații de rudenie sau de prietenie, mai ales când ajung la maturitate, stimulează mituirea și venalitatea; membrii corupți ai unor astfel de structuri au tendința de a vinde note și posturi fără teama de a fi demascați. Apare astfel o adevărată piață a examenelor și notelor, iar interesul elevilor se transferă de la activitatea de învățare la cea de procurare a banilor. Sunt astfel produși, într-o manieră economică și industrială, diplomați și "superspecialiști" fără nici un fel de competență științifică sau didactică.

Din cauza naturii lor psihoafective, a faptului că sunt instabile și polare, operaționalizarea valorilor educative nu se poate limita numai la stabilirea modalităților de aplicare a lor; este necesar un efort permanent de verificare și ameliorare pentru a se asigura calitatea lor didactică și morală.

O primă etapă în procesul complex de operaționalizare secundară a valorilor educative este aceea în care se urmărește atenuarea instabilității lor. În principiu stabilizarea valorilor presupune trecerea de la aspectul individual la cel social și cultural, care trebuie însă acompaniat de grija de a decanta valorile de tot felul de reprezentări sociale, prejudecăți, arhetipuri, zvonuri etc. Poate fi utilă în acest context maniera psihosocială de concepere și interpretare.

Cele mai mari speranțe sunt legate de spiritul democratic înțeles ca dialog spontan, receptarea și discutarea tuturor punctelor de vedere

şi nu numai supunerea necondiţionată a minorităţii faţă de hotărârile majorităţii. Pe de altă parte, discuţia dintre evaluator şi elev nu poate fi sinceră şi eficientă dacă se menţine o diferenţă mare de status între profesor şi elev.

Dezbaterea evaluativă implică confruntarea nemijlocită a opiniilor specialiştilor cu privire la definirea şi clasificarea valorilor educative sau a tehnicilor de evaluare. Sunt necesare, bineînţeles, discuţii cu profesorii şi mai ales cu elevii, răspunsuri la observaţiile critice şi suspiciunile care pot să apară.

Definiţia valorilor educative va include şi precizarea criteriilor de evaluare, iar acestea din urmă ar fi de preferat să fie descrise în termeni de obiective operaţionalizate. Se insistă tot mai mult asupra cerinţei ca obiectivele şi criteriile de evaluare operaţională să fie stabilite explicit, înaintea oricărei evaluări, dacă nu chiar înaintea debutului programului educativ respectiv, şi să se asigure stabilitatea şi integritatea lor pe tot parcursul evaluării.

Tendinţa permanentă a valorilor educative spre polaritate nu poate fi diminuată decât printr-un apel insistent la raţionalitate. Avem în vedere desigur judecata experţilor, opiniile factorilor de conducere, a profesorilor cu vechime îndelungată la catedră deşi probabil este mai utilă investigaţia psihosociologică şi sociodidactică de depistare a contururilor valorilor, formelor pe care le îmbracă acestea, contradicţiilor şi anomaliilor etc.

Dintre procedeele care pot fi utilizate în vederea raţionalizării şi socializării echilibrate a valorilor educative menţionăm:

- raportarea valorilor educative la diverse sisteme de valori, ceea ce presupune, în acelaşi timp, şi deducerea criteriilor de evaluare educativă din principii morale, sociale sau culturale;
- cunoaşterea experienţei evaluative din ţările care au tradiţii îndelungate în acest domeniu (SUA, Franţa etc.);
- identificarea sistematică a intervenţiei unor efecte psihologice ("halo"), conceperea activităţilor educative în aşa fel încât să se reducă la minimum apariţia lor etc.;
- receptivitate faţă de observaţiile critice ale profesorilor, elevilor, părinţilor acestora, mass-mediei etc.;
- stabilirea unor modalităţi simple de rezolvare a contradicţiilor şi paradoxurilor evaluative, ierarhizărilor aberante ale valorilor, ce pot oricând să reapară etc.

CAPITOLUL III

METODE ŞI TEHNICI DE EVALUARE

1. DEFINIŢII ŞI CLASIFICARE

Problematica evaluării educative şi didactice a apărut şi s-a dezvoltat nu numai ca teorie şi sistem conceptual, ci şi ca metodologie şi tehnologie. Se constată o anumită simetrie şi legătură morfologică între evaluare şi capitolele despre metodele de învăţământ (mai ales metodele de predare). Metodologia didactică în sens larg (metodele de predare, de învăţare şi cele de evaluare) comunică, de asemenea, cu metodele de cercetare, îndeosebi cu cele din psihologie şi psihologia socială, precum şi cu metodele de acţiune din praxiologie şi ştiinţele sociale aplicate. Metodologia acţiunii umane şi a investigaţiei psihosociale utilizează, pe lângă observaţii şi experimente, tehnica dialogului, a culegerii de informaţii prin discuţie.

Întrebarea sau itemul întrebare-răspuns, se dovedeşte a fi o tehnică simplă, suplă care-şi găseşte aplicare aproape în toate metodologiile; cu ajutorul întrebărilor putem preda (transmite cunoştinţe), învăţa (informaţiile se pot asimila mai uşor atunci când ai posibilitatea de a pune întrebări unui interlocutor care-ţi răspunde prompt şi corect), evalua (ascultarea seamănă cel puţin din punctul de vedere al formei cu discuţia), sonda personalitatea (multe teste de inteligenţă şi proiective sunt constituite din întrebări) sau investiga fenomenele interpersonale şi sociale (chestionarele se prezintă ca serii sau structuri de întrebări). Multe din dialogurile şi discuţiile din lecţii au un caracter bivalent: pe de o parte răspund unei funcţii euristice vizând stimularea intelectuală şi deci pot fi considerate ca aparţinând

procedeelor de predare și învățare interogativă, pe de altă parte servesc și ca elemente constitutive ale strategiei de evaluare continuă. Testul docimologic nu este altceva, în esență, decât aplicarea în evaluarea didactică a testelor psihologice, iar testul sociometric poate fi utilizat, fără nici o restricție, în activitățile didactice de evaluare și diagnosticare a relațiilor preferențiale dintre elevi în vederea optimizării climatului psihoafectiv din clasă. Așa cum am arătat și în altă lucrare, interacțiunile psihosociale din perspectivă culturală atenuează și mai mult deosebirile dintre metodele psihosociologice și cele evaluativ-educative: valabile din principiu pentru cercetarea oricăror fenomene și procese sociale chestionarul, interviul, ancheta, convorbirea, testul pot fi utilizate și ca procedee de evaluare și predare[1].

Evaluarea seamănă cu predarea și prin faptul că în structura lor aspectele teoretice și metodologice sunt subordonate unor obiective operaționale. Activitatea instructiv-educativă solicită o aplicare promptă a unor principii și instrumente de evaluare, oricât de complexă și ambiguă ar fi situația respectivă. Suntem în fața unui paradox: decizia profesorului trebuie să fie simplă, clară, coerentă, în timp ce criteriile de evaluare cumulează numeroase incertitudini și abstracții alunecoase din teoriile axiologice, morale și filosofice, iar obiectul de evaluat este dinamic, plastic, efervescent. Se întrezăresc totuși, soluții: prezența mai multor evaluatori experimentați în momentul examenului, utilizarea unor procedee și mijloace moderne variate, inclusiv a camerei de luat vederi, prelucrarea statistico-matematică prin calculator, solicitarea efortului maxim din partea candidaților, standardizarea criteriilor etc. Succesul acțiunii evaluativ-educative depinde de cel puțin doi factori de ordin metodologic:

a) Numărul de metode și procedee, mijloace etc. pe care le cunoaștem și le putem aplica, de unde derivă necesitatea identificării tipurilor și formelor de tehnici evaluative. Nu este exclusă, însă, nici posibila contradicție între cele două planuri: profesori care cunosc teoretic (în sensul că le pot defini și descrie) multe metode, dar nu le pot aplica și invers, profesori pasionați, inteligenți sau cu multă experiență evaluativă, care aplică procedee variate și eficiente, dar nu le pot denumi și analiza distinct.

b) Capacitatea de a găsi o metodă potrivită obiectivelor educaționale urmărite, ceea ce presupune, desigur, pe lângă elemente

de cunoaştere şi experienţă, anumite priceperi şi abilităţi.

Docimologii occidentali au tendinţa de a diferenţia examenele de procedeele concrete de evaluare. F. Hotyat, de exemplu, clasifică examenele după modul de: organizare, conţinut şi criterii de reuşită. În funcţie de organizare, am avea examene care se desfăşoară la nivelul şcolii şi altele care ţin de o "autoritate exterioară". După conţinut, examenele pot fi scrise, orale şi practice, iar în funcţie de criteriile de reuşită, predictive şi diagnostice. Printre procedeele de evaluare, pe lângă probele scrise tradiţionale, acelaşi autor include: redactările, probele practice, interviul, notele şcolare, scările de estimare, testele colective standardizate, testele diagnostice, observaţia, chestionarele, ancheta biografică etc.[2]. O astfel de clasificare porneşte de la principiul importanţei examenului, al semnificaţiei sale evaluative şi didactive, intenţia subînţeleasă a autorului fiind aceea de a sublinia calitatea examenului confirmat de o "autoritate exterioară". Conţinutul şi criteriile de reuşită susţin specificitatea examenului, în timp ce metodele preluate din domenii adiacente, interviu, scări de estimare, testele ocupă o poziţie secundară, pot servi numai ca procedee, subordonate structural organizării examenelor.

Emil Planchard consideră că evaluarea elevilor poate fi realizată prin trei modalităţi: examene tradiţionale, teste şcolare şi scări obiective de apreciere a producţiilor şcolare. Fără să subaprecieze superioritatea testelor în raport cu examenele tradiţionale, Planchard apreciază că acestea din urmă sunt indicate în anumite condiţii "ca verificări, mijloace de control speciale, unele aspecte ale cunoştinţelor fiind chiar greu accesibile testelor, cum ar fi, de exemplu, fineţea în aprecierea estetică, puterea de pătrundere a judecăţii, aptitudinea literară3". Sunt analizate diverse procedee de măsurare, precum scările pentru aprecierea scrisului, compunerilor în limba engleză, desenului, ortografiei etc. În viziunea lui Planchard clasificarea testelor şcolare urmează îndeaproape tipologia testelor psihologice. Sunt diferenţiate astfel:

a) Teste de inventar prin care se poate măsura numărul de cunoştinţe memorate sau înţelese de elev.

b) Teste de nivel, utilizate îndeosebi pentru confirmarea calităţii.

c) Teste de viteză, având ca şi criteriu rapiditatea.

d) Teste diagnostico-analitice, unde obiectivul principal este descoperirea cauzelor deficienţelor.

e) Teste prognostice, vizând şansele de reuşită la un examen mai important[4].

În contextul unor ample comentarii asupra sensului unui diagnostic vizavi de valoarea unei probe, Vasile Pavelcu propune delimitarea formelor de verificare (metode evaluative) de probele de diagnostic (metode psihologice). Examenul, înţeles ca o metodă de control al cunoştinţelor asimilate, se prezintă în mai multe forme: scrisă, orală, practică sau demonstrativ-publică. Spre deosebire de examenul specific şcolii, concursul, care presupune un număr limitat de locuri (numerus clausus) are o sferă mai largă de aplicabilitate (de exemplu pentru ocuparea unor posturi vacante la o societate comercială). Pavelcu distinge, într-un plan evaluativ operaţional, trei etape şi "forme de control în pregătirea individului":

a) Ascultarea elevului în cadrul lecţiei.

b) Tezele ca formă de control trimestrială.

c) Examenele de bilanţ ca modalitate de verificare sumativă necesară "în faţa unei graniţe mai importante între grade sau cicluri de învăţământ, când elevului i se cere un sistem organizat de cunoştinţe, el fiind supus unui control amplu din mai multe materii de învăţământ, avându-se în vedere posibilităţile, aptitudinile candidatului în faţa unor exigenţe de nivel superior"[5].

Într-o tentativă interesantă de studiere a posibilităţilor de ameliorare a sistemului de apreciere şcolară, Ana Gabriela Negulescu susţine că la dispoziţia profesorului se află "o seamă de forme, metode şi instrumente (cum ar fi întrebări de control operative, sau la sfârşit de capitol, teste de cunoştinţe aplicate periodic: lunar, trimestrial, anual, colocvii, teste de aptitudini şi personalitate-lucrări practice, demonstraţii etc.) prin care se va urmări nu atât o sancţionare a lacunelor din pregătirea elevului, aşa cum se întâmplă frecvent astăzi, ci o relevare a configuraţiei pregătirii individuale raportată la înclinaţii şi posibilităţi, în vederea unei intervenţii educaţionale de perspectivă"[6]. Într-un manual de pedagogie editat de Catedra de pedagogie a Universităţii din Bucureşti, Ioan Cerghit enumeră următoarele metode de evaluare: observaţia curentă, chestionarea orală, controlul prin lucrări scrise, controlul cu ajutorul lucrărilor practice, testele şi verificarea cu ajutorul dispozitivelor electromagnetice şi

electrotehnice şi, cea mai complexă dintre ele, examenul[7]. În tratatul "Sinteza de pedagogie contemporană", Pelaghia Popescu, Ion T. Radu şi Dumitru Vrabie analizează numai două forme de verificare a progresului şcolar: examinarea orală şi proba scrisă[8].

După I.T. Radu, practica evaluării presupune strategii, metode şi tehnici. Strategiile sunt structuri evaluative complexe având drept caracteristică definitorie "modul în care este conceput actul de evaluare în raport cu desfăşurarea procesului pedagogic". Evaluarea tradiţională este cumulativă, accentul punându-se pe controlul final în timp ce evaluarea continuă, formativă "se efectuează prin măsurarea şi aprecierea rezultatelor pe parcursul unui program, din momentul începerii lui până când se încheie", permiţând o intervenţie promptă a profesorului în vederea stimulării permanente a învăţării. I.T. Radu deosebeşte două metodologii principale de evaluare: examenul şi testul docimologic (concursul şi olimpiadele şcolare sunt considerate forme de examen). Din această perspectivă ascultarea, lucrările de control (extemporale, teze), proba practică, itemii testelor docimologice apar ca tehnici de examinare[9].

Elena Macavei susţine că metodele şi formele de evaluare sunt "deopotrivă" şi modalităţi de practicare a evaluării, ambele cuprinzând tehnici şi procedee de "constatare, control şi apreciere". Sunt diferenţiate şapte metode: observaţia curentă, chestionarea orală, verificarea scrisă tradiţională şi cea modernă prin teste docimologice, alte două forme de verificare, prima cu ajutorul textelor programate, iar cea de a doua prin intermediul lucrărilor independente şi examenul. Acordând o atenţie mai mare verificării cu ajutorul lucrărilor independente, Macavei nu ocoleşte problema spinoasă a subiectivităţii acestora, propunând utilizarea lor în primul rând în învăţământul specializat, unde preocuparea principală este de a se depista cât mai repede elevii dotaţi[10]. După Ioan Nicola, strategiile didactice de tip evaluativ fac parte din tehnologia procesului de învăţământ. Evaluarea se referă la conexiunea inversă a fluxului informaţional prin care se desfăşoară activitatea instructivă; prin evaluare profesorii primesc semnale de la elevi, care se situează pe poziţia de factori de execuţie în circuitul informaţional. Sunt prezentate următoarele metode şi procedee evaluativ-stimulative: observarea şi aprecierea verbală, chestionarea orală, lucrările scrise, testele docimologice, verificarea prin lucrări practice, scările de apreciere, verificarea cu ajutorul

mașinilor[11].

Polisemantismul termenului de evaluare, dubla lui valență (teoretică și metodologică), interferențele și echivalențele: apreciere = notare = evaluare, evaluare = reglare, evaluare = măsurare, evaluare = examinare etc. se manifestă în plan operațional, practic, printr-o terminologie ambiguă și tendințe de interpretare dintre cele mai diverse. În unele lucrări de specialitate se preferă descrierea tuturor strategiilor, metodelor, formelor, tehnicilor, procedeelor (I.T. Radu), alteori specialiștii se limitează la două-trei modalități. Întâlnim tendința de a reduce toate formele și metodele de evaluare la examene (Hotyat, Pavelcu) sau la teste (Thyne, Lisievici), întreg ansamblul tehnicilor și procedeelor de evaluare și apreciere sunt considerate uneori metode de învățământ (I. Cerghit, I. Nicola). Sunt frecvente sinonimiile: ceea ce înțelege, de exemplu, P. Lisievici prin test diagnostic (de progres sau formativ) și prin test de succes educațional sau sumativ, corespunde cu noțiunile de evaluare continuă (formativă) și evaluare de bilanț (sumativă) utilizate de I.T. Radu pentru a desemna strategii evaluative.

După părerea noastră, dintre toți termenii care intervin în acest demers: principii, forme, tehnici, procedee, strategii, metode, teste etc., cel de metodă poate servi ca reper, în sensul că pe baza lui se obține o anumită orientare. Funcția de reper a termenului de metodă reiese din Tabelul 1 ce desemnează poziția sintagmelor care se referă la aspecte metodologice în raport cu planul teoretic și cel practic.

Tabelul 1 - Poziția termenilor care desemnează aspecte metodologice în raport cu planul teoretic și cel practic.

Teorie	concepte și relații strict formale, inductiv-deductive, noțiuni și judecăți aflate în raporturi logice
Principiile	concluziilor de ordin teoretic general dar impure logic, în sensul că includ anumite reziduuri empirice
Strategiile	direcții principale de acțiune
Metodele	funcții echidistante între teorie și acțiune
Tehnicile	elemente metodologice atomare, presupunând cuantificare, măsurare cu ajutorul unor instrumente etc.
Procedeele	faze ale tehnicilor; realizarea unui obiectiv ținând seama de reperele concrete
Activități nemijlocite	operații, mișcări, gesturi etc.

Un alt avantaj important al conceptului de metodă rezidă în posibilitatea de a se integra în paradigme praxiologice, inclusiv în formulele acțiunii sociale. Metoda, asociată eventual mijlocului, se corelează cu scopul și, în consecință, se poate defini ca o modalitate de realizare a scopului. Economiștii și specialiștii în management susțin că metoda reprezintă "modul, calea pe care se ajunge la rezultate, desfășurând un anumit proces"[12]. Într-un dicționar mai vechi de psihopedagogie Robert Lafon înțelege prin metodă un "plan relativ corespunzând unei inițiative sigure de gândire sau acțiune" prin care individul își reglează astfel activitatea încât să poată atinge scopul. Lafon arată în continuare că "scopul poate consta în descoperirea unui adevăr din orice domeniu, acesta este scopul lui Descartes. El poate consta în descoperirea unui adevăr relativ la un obiect particular al cercetării, se vorbește astfel de metodă în biologie sau în matematică"[13]. Sensul praxiologic al metodei derivă din cel sociologic; metoda apare astfel ca un element al acțiunii sau în limbajul lui V. Pareto, mijloacele pe care le utilizează agentul pentru a-și realiza scopul. Și în planurile praxiologic și filosofic-gnoseologic metoda apare pe locul al doilea: scopul desemnează ceea ce este important, în timp ce metoda se referă la ceea ce este secundar. Prin metode se înțeleg deci acele elemente necesare, dar secundare, ale acțiunii care deservesc scopul.

Uitlizarea conceptului de metodă pentru a drena terminologia care desemnează aspectele evaluării operaționale permite nu numai o omogenizare a sistemului conceptual al didacticii (prin simetria: metode de predare-metode de evaluare), dar și o integrare mai echilibrată a paradigmelor pedagogice în limbajul metodologiei psihosociologice și sociologico-praxiologice. Se conturează astfel un sistem de noțiuni de metodologie didactică evaluativă deschis metodologiei științelor sociale și umaniste. Sistemul de concepte metodologice al pedagogiei și didacticii ar cuprinde cel puțin următoarele componente:

a) Metode de învățământ.
b) Metode de evaluare.
c) Metode de organizare a activității instructiv-educative.
d) Metode de cercetare.
e) Metode de influențare a comportamentului elevilor.
f) Metode de stimulare a creativității.

g) Metode sociometrice etc.

Mulțimea de teste, metode și tehnici, procedee, strategii etc., care populează domeniul metodologiei evaluării didactice poate fi ordonată cu ajutorul unor repere de factură epistemologică. Pe lângă criterii tehnice și de ordin general (cum ar fi acelea strict cantitative) sunt utile în clasificarea metodelor și tehnicilor de evaluare: criterii gnoseologice, axiologice, sociale și psihosociale.

Un prim set de criterii tehnice se referă la modul de administrare al probelor. Dacă în activitatea de examinare psihologică predomină testarea individuală, în școală este mai frecventă evaluarea frontală, colectivă (toți elevii unei clase răspund în aceeași oră la subiectele unei lucrări de control). Modul de aplicare în colectiv, permeabil copierii, poate fi apreciat ca un prim pas în direcția standardizării, ce decurge din modalități de organizare școlară, care s-a dovedit, în același timp, ieftin în raport cu examinarea individuală. Un alt criteriu tehnic-administrativ de clasificare este forma în care răspund elevii. De cele mai multe ori evaluarea școlară se realizează prin limbaj (oral în cazul ascultării, scris pentru lucrările de control), deși sunt practicate și tehnici de evaluare unde în locul unui răspuns verbal se pretinde elevului desfășurarea unei activități (de exemplu să conducă un autovehicul sau să confecționeze un obiect). În funcție de timpul pe care-l are la dispoziție elevul, vom avea teste cu timp nelimitat și altele cu timp determinat (20 de minute, o oră sau chiar trei, în cazul examenului de bacalaureat sau a celui de admitere în învățământul superior).

Dacă ne preocupă mai mult aspectele epistemologice, putem clasifica și ierarhiza metodele de evaluare cu ajutorul elementelor din Tabelul cu poziția termenilor care desemnează aspecte metodologice în raport cu planul teoretic și cel practic (Tabelul 1). Din această perspectivă, procedeele reduse la structuri de operații sunt mai simple decât tehnicile, în timp ce strategiile sunt mai complexe și decât tehnicile și metodele. Se poate, de altfel, observa că tipologia realizată după criterii epistemologice se suprapune peste cea întreprinsă după un criteriu strict cantitativ: gradul de complexitate și numărul de elemente; tehnicile cuprind numai elemente simple de operaționalitate, în timp ce operațiile includ atât elemente simple de operaționalitate cât și procedee etc.

Deseori sunt preferate criterii sociale cum ar fi domeniul și

nivelul ierarhic la care se realizează. Principalii actori ai şcolii sunt elevii şi profesorii. Prin evaluarea didactică se înţelege, de obicei, ascultarea şi verificarea elevilor, deşi, cel puţin prin simetrie, există şi o evaluare a profesorilor. De cele mai multe ori elevii sunt examinaţi de profesori deşi tot mai mult atrag atenţia specialiştilor posibilităţile de autoevaluare alături de modalitatea monitorială a controlării şi îndrumării elevilor mai mici sau mai slabi de către cei buni.

Formele de evaluare se mulează pe sistemul de învăţământ. Evaluarea studenţilor se deosebeşte calitativ de cea a elevilor. La nivel preuniversitar apar alte forme bine conturate: evaluarea liceenilor, a elevilor din şcolile profesionale sau a celor din şcolile speciale. Pentru elevii mai mici avem: evaluarea la nivelul gimnaziului şi aceea din învăţământul primar. Se poate, de asemenea, vorbi de evaluare şi în învăţământul postuniversitar sau la nivelul educaţiei permanente. Un criteriu asemănător este acela al anvergurii populaţionale: examinarea în cadrul clasei sau numai o testare a câtorva elevi, la nivelul şcolii, judeţului, până la examenele naţionale, cum a fost bacalaureatul din 1998.

Un alt criteriu de origine socială întâlnit în clasificarea metodelor de evaluare este gradul de formalizare (atestare). Conceptele de formal-informal se referă la gradul de reglementare al relaţiilor sociale. Formalul desemnează o structură relaţională reglementată instituţional, cu statusuri şi roluri bine definite. Atrag astfel atenţia, în lumea şcolară sau în cea universitară, examene riguros reglementate cu metodologii algoritmizate cum sunt bacalaureatul, examenele de licenţă, concursurile pentru titularizare sau pentru ocuparea unor posturi în învăţământul superior etc. Introducerea repetată a unor reglementări tot mai riguroase a făcut ca unele examene, cum este cel de admitere în învăţământul superior (la profilurile unde este o concurenţă mai mare), să capete o alură cvasipoliţienească. Ascultarea se prezintă ca o modalitate de evaluare având un grad mediu de formalizare, ceea ce oferă o mare libertate de acţiune profesorilor, de multe ori însă constrângătoare pentru elevi. Deşi, după cum am văzut, unele reglementări sunt indispensabile, solicitate de candidaţi sau de factorii de conducere, cele mai productive din punct de vedere psihosocial şi euristic sunt modalităţile de evaluare informale, prezente în număr mare în strategiile de evaluare continuă, problematizare sau învăţare prin descoperire, unde, deşi

funcționează un mecanism informațional retroactiv, elementele de status sunt inhibate.

Birocratizarea învățământului implică o dublă ierarhie: între nivele și între funcții, titluri și grade. Treptele pe care le promovează un profesor din învățământul preuniversitar sunt: suplinitor, titular, profesor cu definitivatul, gradul II și gradul I, iar în învățământul superior: suplinitor, titular-preparator, asistent, lector (șef de lucrări), conferențiar și profesor universitar. Într-un asemenea sistem ierarhizat apare firesc controlul exercitat de cei care se află pe treptele superioare, inclusiv o anumită relație de subordonare între învățământul superior și cel preuniversitar; președintele comisiei de bacalaureat este profesor universitar, comisiile pentru examenele de definitivat și grade sunt formate din cadre didactice universitare etc. Un asemenea mecanism este capabil să exercite o intensă presiune de control asupra elevilor și studenților, aflați în totalitate la baza ierarhiei. Nemulțumirile profesorilor aflați pe treptele de jos ale ierarhiei sunt oarecum în mod natural compensate prin pozițiile de comandă pe care le au totuși asupra elevilor, în timp ce nemulțumirile elevilor, mai ales atunci când nu sunt asistate de psihologi, pot genera revolte și anomie. Din ierarhiile universitare și profesorale rezultă un criteriu de clasificare a formelor de evaluare mai puțin studiat în literatura de specialitate. Examenul, unde studentul urmează să răspundă în fața unui profesor universitar, decan, membru al unor comisii naționale ale Ministerului Educației, autor a numeroase lucrări de specialitate are un impact mult mai mare decât un examen de rutină în fața unui lector. Ascultarea structurată, dirijată de un profesor de gradul I, cu experiență, nu se compară din punct de vedere al calității cu aceea realizată de un suplinitor începător.

Criteriul ierarhiei profesorale și universitare, care ar trebui să corespundă cu cel al calității axiologice și docimologice, ne permite să deosebim mai multe tipuri de evaluări:

a) Autoevaluarea elevilor, prin natura ei subiectivă, tinzând oarecum spre obiectivitate dar contaminată permanent de iluzii și de amorul propriu foarte viu, intens, în pubertate și adolescență.

b) Evaluarea banală realizată de o persoană necalificată, inclusiv de acelea relativ exterioare procesului de învățământ cum sunt: cunoștințele, rudele sau părinții elevilor.

c) Evaluarea întreprinsă de profesori calificați, dar aflați pe

treapta de jos a ierarhiei profesorale cum sunt profesorii începători sau suplinitorii.

d) Evaluarea standard a cadrelor didactice aflate la mijlocul ierarhiei profesorale, cea mai frecventă.

e) Evaluarea profesorilor aflați pe treptele superioare ale ierarhiei, profesorilor universitari, specialiștilor-evaluatori, cunoscută și sub denumirea de judecată "expertă". După P. Lisievici, experții sunt acele persoane competente capabile de a emite judecăți de valoare referitoare la "aspectele de extremă complexitate și în legătură cu care nu există o teorie sau o viziune unanim acceptată asupra criteriilor utilizabile"[14].

Evaluările standard pot fi sintetice și subiective, alimentate de percepții, emoții și sentimente, resuscitate de tendințele psihoafective ale valorizării, sublimate prin diverse prejudecăți, reprezentări sau alte efecte psihologice și evaluări analitice obiective, în care predomină delimitările riguroase, fracționarea cunoștințelor în pași mici, utilizarea unor structuri algoritmice de operare, definiții, clasificări, cuantificări, măsurători și prelucrări statistice. Evaluările standard analitice pot fi și ele ierarhizate după gradul de standardizare, etalonare, validitate, fidelitate etc.

În cele ce urmează vom analiza separat strategiile evaluative, principalele metode și tehnici tradiționale de examinare și testul de cunoștințe cunoscut și sub numele de test docimologic.

2. STRATEGII DE EVALUARE

După cum am văzut, cel mai comod criteriu de clasificare a formelor de evaluare pare a fi acela cantitativist-epistemologic, care pornește de la numărul și gradul de complexitate al operațiilor utilizate. Elementele atomare sunt tehnicile punctuale, care se reduc la o singură operație cum ar fi, de exemplu, întrebările unui test de cunoștințe. La polul opus se află strategiile evaluative care au o sferă largă de cuprindere, incluzând un număr mare de operații și tehnici de apreciere. Spre deosebire de tehnicile punctuale, care răspund unor cerințe imediate, strategiile vizează, de obicei, obiective de durată,

importante pentru buna organizare a activității instructiv-educative. După I.T. Radu strategiile sunt definite "de modul în care este conceput actul de evaluare în raport cu desfășurarea procesului pegagogic"[15], sau mai concret de anvergura și momentul în care se introduc secvențele apreciative în procesul de predare și învățare. S-a observat, de asemenea, că există o corelație între momentul în care se introduc secvențele evaluative în cadrul procesului pedagogic și funcțiile pe care le îndeplinește strategia evaluativă: evaluarea inițială, de pildă, servește funcției diagnostice, în timp ce strategia evaluării continue prezintă evidente valențe formative.

I.T. Radu deosebește două strategii de evaluare: evaluarea continuă și evaluarea cumulativă sau sumativă. Mihaela Jigău introduce, în afara evaluărilor formativă și sumatică, alte două modalități: evaluarea inițială și cea predictivă. În cunoscutul său studiu despre tipologia testelor de cunoștințe, P. Lisievici distinge: a) testul diagnostic sau formativ care nu urmărește ierarhizarea subiecților, ci numai constatarea unor eventuale progrese; b) testul de succes educațional ("attainment", "achivement") corespunzător strategiei sumative, legată de însușirea unui program educativ în întregul său; c) testul de plasament prin care se urmărește repartizarea elevilor în grupe de studiu în funcție de nivelul lor de pregătire; d) testul de capacitate ("proficieency") orientat către calitățile esențiale ale unor activități viitoare. După cum se poate observa, apar nu numai deosebiri de denumire, ci și de interpretare a structurilor și configurațiilor asociate strategiilor evaluative.

Dacă am rămâne consecvenți manierei cantitativiste de clasificare a formelor și metodelor de evaluare, ar trebui să acceptăm conceptul de strategie numai în măsura în care am reuși să identificăm structurile de tehnici aplicative. Mai mult chiar, s-ar putea pretinde construirea prealabilă a unei piramide a metodelor evaluative, după modelul taxonomiilor sau al piramidei conceptelor, la baza căreia să se afle tehnicile punctuale, iar în vârf strategiile. În ciuda unor certe avantaje de înțelegere, un astfel de demers încă nu a fost finalizat din diverse motive: termenul de strategie se dovedește a fi polisemantic; sunt considerate astfel strategii nu numai modalitățile de evaluare continuă și sumativă, ci și atitudinile predominant severe sau îndulgente ale profesorilor, limbajul metodologic se menține încă ambiguu; nu sunt suficient de bine relevate deosebirile dintre termenii

de strategie, modalitate, metodă, test etc., tehnicile punctuale, elementele cele mai simple din care sunt constituite, activităţile evaluative sunt şi ele, la rândul lor, complexe şi pe deasupra se pot combina în diverse constelaţii, antrenând în acelaşi timp şi entităţi de altă natură.

Două strategii sunt mai bine conturate: cea continuă (formativă) şi cea de bilanţ (cumulativă sau sumativă). Aceste două strategii de apreciere rezultă din modul în care este conceput raportul dintre evaluare, predare şi învăţare. Dacă se consideră evaluarea o activitate separată de procesul de predare şi învăţare, atunci devine justificată strategia de bilanţ: este firesc ca aprecierea să se întreprindă după ce s-a încheiat predarea. Dimpotrivă, dacă vom considera că procesul didactic presupune împletirea secvenţelor de predare cu cele de învăţare şi de evaluare şi că învăţarea nu este eficientă fără îndrumarea permanentă a profesorului, vom conchide că evaluarea continuă este de calitate superioară.

Specialiştii apreciază că "evaluarea formativă se concretizează în îndrumarea elevului în decursul învăţării sale, accentul punându-se pe activitatea de evaluare în continuitatea sa, permiţând o modificare a proceselor de învăţământ în funcţie de lacunele constatate la elevi" în timp ce "evaluarea cumulativă (finală) exercită o funcţie de bilanţ (sumă) a cunoştinţelor unui elev sau grup de elevi după o perioadă de studiu (la sfârşitul învăţământului primar, secundar)"[16]. Întrebările utilizate în cadrul evaluării de bilanţ "sunt legate de nivelul însuşirii întregului conţinut, atingerii tuturor obiectivelor stabilite" în timp ce tehnicile formative conţin întrebări legate de eficienţa procedeului de predare, permiţând să se aducă diverse corecţii, înlăturându-se unele deficienţe şi stimulându-i astfel pe elevi.

Evaluarea continuă este mult mai analitică decât cea cumulativă, deoarece se desfăşoară pe secvenţe mai mici şi presupune un număr mai mare de tehnici. Spre deosebire de evaluarea cumulativă care se încheie printr-un bilanţ, evaluarea continuă presupune verificări active, sistematice, conştiente, dar şi spontane, pe parcursul întregului program educativ. I.T. Radu observă că în timp ce evaluarea cumulativă operează prin verificări-sondaj în rândul elevilor, evaluarea continuă asigură verificarea tuturor elevilor asupra întregii materii. În cadrul strategiei cumulative aprecierea rezultatelor se face preponderent prin compararea lor cu "scopurile generale ale disciplinei", spre deosebire de evaluarea formativă ce presupune

compararea rezultatelor cu "obiective concrete operaționale urmărite și prin înregistrarea progreselor realizate pe parcursul programului".

După I.T. Radu evaluarea cumulativă s-ar caracteriza prin următoarele particularități:

a) Vizează aprecierea rezultatelor și nu mai poate interveni nemijlocit deoarece începe după ce s-a sfârșit procesul de învățământ.

b) Exercită o funcție de clasificare (ierarhizare) a elevilor.

c) Generează neliniște, stres, nemulțumire și ostilitate.

d) Necesită un efort considerabil pentru a fi elaborată, administrată, corelată, atestată etc.

Sunt menționate, în paralel, o serie de caracteristici și avantaje ale evaluării formative, dintre care cele mai importante par a fi:

a) Intervine nemijlocit în învățare, sunt identificate deficiențele de înțelegere care pot fi prompt corectate, ceea ce permite ameliorarea continuă.

b) Îndeplinește o funcție activ-stimulativă; știindu-se permanent supravegheat, elevul plonjează integral în procesul didactic, este stimulat nemijlocit să fie întreprinzător și curajos, deoarece poate apela oricând la ajutorul și îndrumarea profesorului.

c) Generează cooperare eficientă între profesor și elev.

d) Fiind spontană, nu necesită timp și efort pentru elaborare și administrare.

Propunându-și să depisteze dificultățile pe care le întâmpină fiecare elev în învățare, potențialul acestora de a-și optimiza activitatea, evaluarea continuă presupune o activitate laborioasă, care ar avea, după I.T. Radu, patru etape:

a) Măsurarea rezultatelor și constatarea greșelilor și lacunelor.

b) Diagnosticarea procesului, adică "relevarea deficiențelor întâmpinate de fiecare elev sau de grupe de elevi".

c) Structurarea unor procedee prin care pot fi remediate greșelile.

d) Măsurarea efectelor procedeelor utilizate, în vederea depășirii greutăților întâmpinate în asimilarea cunoștințelor sau în formarea unor deprinderi[17].

Preferințele pentru strategiile de evaluare formative se datorează speranței că acestea ar permite limitarea eșecurilor în învățare și prin aceasta ar putea duce la desființarea repetenției. Strategiile formative limitează elementele de constrângere și mai ales

pe acelea generatoare de frică, deoarece au ca și principiu constitutiv întărirea rezultatelor bune obținute de elevi. Din păcate o asemenea strategie, solicitând un volum mare de activități individuale cu elevii, necesită mult timp, nu se poate desfășura la un nivel calitativ corespunzător, în condițiile unor clase având un număr mare de elevi.

Evaluarea inițială este o activitate strategică, orientativă care se realizează la începutul anului școlar, deși elemente ale acestei strategii sunt utile și la începutul lecțiilor și, mai ales, la începutul noilor teme și capitole. Strategia evaluării inițiale se referă, de asemenea, la un program psihopedagogic distinct, prin care se testează nivelul de dezvoltare al copiilor în primele zile de școală. Această strategie își propune să identifice sensibilitatea și potențialul cognitiv al copiilor "ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoștințele pe care elevul le posedă la plecare"[18]. Profesorul de matematică, la începutul clasei a V-a, testează deprinderile elevilor de a rezolva exerciții și probleme, profesoara de limba și literatura română îi întreabă pe copii ce cărți au citit, intriga, personajele acestor cărți, se interesează dacă au memorat poezii etc. În cazul unor lacune mai mari, evaluarea inițială se continuă printr-o pregătire inițială, având ca obiective recapitularea materiei predate în clasele anterioare, fixarea unor cunoștințe și deprinderi, apropierea pregătirii elevilor de standardul necesar asimilării noilor discipline.

Evaluarea predictivă poate fi considerată o strategie psihopedagogică distinctă (unii specialiști, de exemplu I.T. Radu susține că evaluarea predictivă este numai o formă de evaluare inițială) deoarece poate fi desfășurată nu numai la începutul anului, ci și la mijlocul sau sfârșitul lui, atât înaintea unei teme, cât și în orice moment al ei. Pe de altă parte, această strategie nu se limitează la testarea cunoștințelor elevilor deoarece își propune, de cele mai multe ori, și evidențierea unor priceperi și aptitudini. Diferențiind evaluarea inițială de cea predictivă, R. Bal susține că aceasta din urmă "trebuie să asigure răspunsul, cu un coeficient de eroare cât mai mic, la întrebări de genul: Un elev poate întreprinde cu succes un anumit tip de studiu sau o activitate profesională? Poate să înceapă să studieze un anumit capitol? Care va fi profilul probabil al învățării sale și care sunt riscurile de eșec?"[19].

Uneori conceptul de strategie evaluativă este asociat cu acela de atitudine a profesorului față de notare, ce fel de note pune. La un

pol întâlnim o strategie bazată pe severitate, iar la celălalt una caracterizată prin indulgență.

Strategia bazată pe severitate are ca principii supraaprecierea rolului și ponderii evaluării și mai ales a utilizării notei ca mijloc de constrângere. Puterea profesorului rezidă în dreptul pe care-l are, oficial, de a pune nota. Această putere se accentuează în preajma examenelor, fiind alimentată prin două surse motivaționale: nevoia elevilor de a promova și dorința de a se evidenția prin note mari. Cea mai puternică tensiune psihoafectivă se creează în jurul dorinței de a promova. Tendința spontană a elevului de a obține cât mai ușor nota cinci este combătută sistematic de profesorul care solicită multe cunoștințe și deprinderi chiar și pentru limita minimă de promovabilitate. Întrucât nu există încă oficializate, bareme minime de cunoștințe și deprinderi (pentru nota 5), iar profesorii sunt puțin controlați în ceea ce privește evaluarea, tendințele de a exagera foarte greu pot fi combătute. Nu este exclus ca în unele cazuri baremul pentru nota 5 să fie aproape de cel pentru nota 10. Un astfel de sistem produce un număr mare de corigenți și repetenți. Profesorii își justifică severitatea afirmând că singurul lor scop este ca elevii să învețe, că fără severitate nu ar fi învățat nimic și mai târziu aceștia le vor fi recunoscători. Este, de asemenea, invocat și argumentul că numai prin severitate se poate ajunge la progres și selecție socială.

Principala obiecție care se aduce strategiei bazate pe severitate se referă la natura autoritară și constrângătoare a procedeelor utilizate. Notele mici, mai ales corigența și repetența sunt forme de constrângere care solicită disciplină necondiționată, memorare mecanică, supunere de factură psihosocială. Cercetările lui Ralph Linton asupra stilurilor de conducere ale liderilor au fost întreprinse asupra unor grupuri de copii de vârstă școlară (10 ani). Trăsătura dominantă a stilului de conducere autoritar este de a nu ține seama de părerile, preferințele și dorințele subordonaților și de a impune decizii ferme. Linton a ajuns la concluzia că stilul autoritar, excesul de pedepse și solicitări la supunere are efecte paradoxale: pe de o parte provoacă docilitate față de lider în condițiile obținerii unor rezultate mai slabe decât cele din grupele conduse democratic, iar pe de altă parte rebeliune și reacții agresive față de colegi. Repetența și coringența sunt forme de eșec, iar acestea, după Freud, stimulează tendințele agresive. Linton a constatat că în grupele conduse autoritar frecvența

agresiunii (ostilitate, intoleranță etc.) a fost de opt ori mai mare decât în grupele conduse democratic.

Prin note profesorii urmăresc să influențeze comportamentul elevilor, să-i determine pe elevi să învețe. Notele generează o ierarhie specifică, foarte riguroasă și cuantificată de altfel: elevi foarte buni cu note de 9 și 10, buni cu 7 și 8, mediocri care obțin doar 5 și 6 și cei slabi, aflați permanent în pericol de repetenție. Analizând mecanismele sociale ale strategiei bazate pe utilizarea notei ca un mijloc de constrângere, din punct de vedere psihologic, Leandre Coudray observă că sistemul tradițional de notare este "fondat pe stimularea ierarhică și atestă o imagine egoistă și conflictuală pe care profesorii și-o fac în mod colectiv despre elevi"[19]. În cazul notării, influența educativă se realizează prin "punerea în rivalitate", ceea ce ține mai mult de dinamica socială a conflictelor interpersonale decât de obiectivele proprii activităților instructiv-educative, care ar trebui circumscrise în perimetrul transmiterii de cunoștințe și formării de deprinderi. Comentând implicațiile psihosociale ale notării, Coudray constată că "meritocrația (sistemul de clasament în funcție de merite) epocii noastre atestă perenitatea unei concepții represive" și că "noțiunea sacră a elevului bun și rău rămâne un principiu fundamental al unei metodologii educative care-i considera pe elevi concurenți, egocentrici originali, cu moralitatea afectată de impulsul puterii"[20].

Fără a intra în detaliile argumentației lui Coudray, ne permitem să conturăm punctul nostru de vedere în conformitate cu care, cel puțin în momentul de față, în învățământul românesc nu se poate pune problema renunțării la severitate, la concurență între elevi și cu atât mai puțin la sistemul de notare. Optăm însă pentru o strategie de evaluare predominant indulgentă, inspirată din conceptul lui Linton despre stilul de conducere democratic, întemeiată pe comunicare liberă, cunoașterea elevilor, dialog sincer despre necesitatea notării, permeabilă unor propuneri și preferințe ale elevilor. Nota nu trebuie concepută ca un mijloc de constrângere și pedepsire, aspect ce e trebuie marginalizat, ci mai mult ca un instrument de stimulare, de încurajare.

BCU

3. METODE TRADIȚIONALE DE VERIFICARE ȘI TESTUL DE CUNOȘTINȚE

Pornim de la premisa că noțiunea de metodă este suficient de precisă și de elastică pentru a descrie aspectele operaționale ale evaluării didactice. Deși unii specialiști, de exemplu I.T. Radu, preferă în locul termenului de metodă pe acela de formă sau măcar egalitatea metodă = formă, utilizarea cu precădere a conceptului de metodă asigură, printre alte avantaje, după cum am văzut, și o anumită omogenizare a limbajului, atât de necesară în contextul ambiguităților și incertitudinilor care persistă supărător în limbajul metodologiei evaluative. Vom înțelege, oarecum convențional, prin metodă de evaluare o modalitate de operaționalizare a valorii având un grad mediu de anvergură și complexitate epistemologică mai restrânsă decât strategia, dar mai extinsă și consistentă decât tehnicile și procedeele.

Metodele de evaluare didactică se împart în două grupe: a) metode tradiționale (observarea, ascultarea, lucrarea scrisă, examenul și proba practică) și metode moderne (testul docimologic sau testul de cunoștințe).

3.1. OBSERVAREA CA METODĂ DE EVALUARE

Observarea este cunoscută mai mult ca metodă de cercetare. Unele procedee de predare, precum problematizarea și învățarea prin descoperire își au originea și modelele în metodologia cercetării, propunându-și explicit stimularea curiozității naturale a copiilor, formarea primelor deprinderi de investigație. Testul docimologic, după cum vom vedea în cele ce urmează, deși se prezintă în primul rând ca o metodă de diagnosticare, având aceleași calități ca și testele

psihologice, poate fi asimilată, între anumite limite, metodei experimentale.

Dacă observația în general, ca metodă de cercetare, înseamnă urmărirea atentă, sistematică a unui proces, prin deducție și analogie, observarea ca metodă de evaluare didactică va fi înțeleasă ca urmărire sistematică, atentă a comportamentului școlar al elevilor. Profesorii sunt sensibili la prezență (intrigați de absenți), atenția cu care elevii urmăresc explicațiile și discuțiile, dacă iau sau nu notițe etc. Este posibilă, bineînțeles, simularea comportamentului agreat de profesor, unii elevi își pot forma deprinderea de a simula atenție și preocupare pentru studiu, însă o asemenea mascare nu este integrală și nu durează la nesfârșit: elevul căruia nu-i place să învețe, dar simulează că învață se plictisește repede de acest joc, simte nevoia să se compenseze prin reverie sau manifestări stridente. Unele dintre bunele obiceiuri tradiționale, care poate fi asimilat metodei observării evaluative, este practica verificării modului în care elevii și-au făcut temele date pentru acasă. Și mai relevantă, îndeosebi în învățământul superior, se dovedește a fi practica observării interesului studentului pentru bibliografie: cât de frecvent merge la bibliotecă, dacă are bibliotecă personală, dacă citește cărți de specialitate etc.

Unii psihologi recomandă observarea gesturilor, mimicii și pantomimei și raportarea concluziilor la obiective evaluative. Încă din secolul trecut s-a constatat că mișcările feței dezvăluie o serie de emoții elementare, ce pot fi citite de un psiholog competent. Atitudinea afectivă (bucuria sau tristețea), de exemplu, poate fi ușor reperată dacă suntem atenți la poziția colțurilor (comixuri) buzelor: triste când sunt coborâte, bucurie când sunt ridicate.

Relaționalitatea umană realizată prin mișcările feței este nu numai primitivă, ci și universală; capacitatea de a recunoaște legătura dintre anumite mișcări ale feței și emoții specifice s-a dovedit a fi o calitate înnăscută a omului. O dovadă concludentă a potențialului de comunicare psihoafectivă cu ajutorul mișcărilor feței rezultă din cercetările lui Paul Ekman întreprinse la un trib izolat din Noua Guinee. Ekman le-a prezentat primitivilor mai multe fotografii ale europenilor, fiecare dintre ele reprezentând o emoție diferită, după care le-a relatat o poveste care conținea o singură emoție din cele exprimate în fotografii. Li s-a cerut apoi subiecților să potrivească emoția prezentă la personajul din povestire cu emoția din fotografie.

Cei mai mulți dintre subiecți au efectuat potriviri corecte. Gradul de potrivire dintre emoția din povestire și cea din fotografie este prezentat în Tabelul 2 (după R. Feldman)[21].

Tabelul 2. - Potrivirea emoției din fotografie cu cea din povestire

Felul emoției	Adulți	Copii
Bucurie	92	92
Tristețe	79	81
Supărare	84	90
Dispreț	81	85
Surpriză	68	98
Frică	80	93

Se constată că bucuria (ca principală emoție pozitivă) este recunoscută mult mai ușor decât tristețea, iar aceasta din urmă, la adulți mai repede decât surpriza. Copii recunosc cel mai rapid surpriza, ceea ce exprimă vigoarea emotivității și curiozității lor. Tot la fel de concludentă este și constatarea că tinerii, și în primul rând copii, potrivesc mai corect emoțiile decât adulții.

Pentru a reuși să citească prompt și corect mișcările feței în vederea descifrării semnificațiilor evaluative, profesorii, mai ales cei în vârstă, au nevoie de un antrenament special, eventual coordonat de un psiholog social, cuprinzând exerciții de comunicare nonverbală, atât de percepere a gesturilor, cât și de identificare a calității lor psihoafective și motivaționale. Se poate, de exemplu, recomanda profesorilor adulți să se bazeze în citirea gesturilor pe emoțiile de bucurie și supărare, influențate mai puțin de factorul vârstă.

Primul adversar al solicitării profesorilor de a-i observa cât mai mult pe copii în scop evaluativ este criza de timp; într/adevăr observarea atentă solicită mult timp și concentrare intensă, istovitoare. Dacă în cazul învățământului individual (de pildă atunci când profesorul meditează un singur elev) observarea nu ridică probleme, este firească și inevitabilă, invers, în situația în care profesorul lucrează cu mulți elevi (sunt situații când profesorul predă câte o oră pe săptămână la zeci de clase, fiecare având câte 30 de elevi) observarea minuțioasă este puțin probabilă și oricum aleatoare, greu de orientat evaluativ. Să nu uităm că prima și cea mai importantă activitate pe care o desfășoară profesorul este predarea, iar aceasta se dovedește acaparatoare, tinde să absoarbă cea mai mare parte a energiei

psihonervoase, rămânând astfel puțin timp și energie pentru alte activități.

EMINESCU IAȘI

3.2. ASCULTAREA

Ascultarea, denumită uneori și chestionare orală, poate fi definită ca o metodă de evaluare tradițională (I.T. Radu o consideră tehnică de examinare, V. Pavelcu probă, iar I. Nicola metodă și procedeu evaluativ-stimulativ) ce constă în verificarea prin întrebări a cunoștințelor elevilor. Nicola preferă să înțeleagă ascultarea ca "o formă de conversație prin care profesorul urmărește volumul și calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor și a capacității de a opera cu ele"[22]. Specificul ascultării rezidă atât în folosirea limbajului oral, cât și în legătura psihologică "față în față" dintre profesor și elev.

Pot fi menționate două forme de ascultare relativ bine delimitate:

a) Ascultarea tip concurs sau colocvială realizată prin întrebări frontale adresate întregii clase. De obicei profesorul solicită elevilor care cunosc răspunsul corect să ridice mâna, astfel că, la unele întrebări, din mulțimea mâinilor ridicate profesorul va putea să aleagă. Dacă întrebarea este mai dificilă atunci elevii au nevoie de timp (chiar și câteva minute) până să se anunțe primul elev, multe din răspunsuri vor fi greșite sau incomplete etc. Dacă nu se răspunde nici după un anumit interval de timp profesorul poate reformula întrebarea diminuându-i eventual gradul de dificultate. Bineînțeles că o astfel de tehnică presupune o bună cunoaștere a disciplinei, o prelucrare interogativă adecvată (seturi de întrebări având grade de dificultate diferite), un control psihologic adecvat etc.

b) Ascultarea individuală realizată prin întrebări directe. Consultând catalogul, profesorul identifică elevii care nu au note sau au note mici. Elevul este invitat să răspundă la întrebări precise sau să reproducă un fragment din lecția pregătită. Uneori se așteaptă o reproducere coerentă din partea elevului, dar sunt numeroase și situațiile când profesorul intervine permanent prin alte întrebări,

solicitări sau sugestii. Deşi elevii evită astfel de verificări meticuloase (apreciate ironic cu un "bombardament" de întrebări), dialogul nemijlocit are un impact psihologic deosebit. Din păcate durata limitată a lecţiei, multiplele activităţi pe care profesorul trebuie să le întreprindă, nu permite multe ascultări individuale sistematice.

Principalul avantaj al ascultării constă în faptul că elevul poate fi stimulat şi chiar constrâns să răspundă. Există, de asemenea, posibilitatea de a corecta imediat greşelile şi de a realiza un feed-back eficient. Recomandat îndeosebi elevilor mici, se constată că şi elevii mari, inclusiv studenţii, atunci când sunt puşi să aleagă între mai multe forme de evaluare, preferă ascultarea, deşi profesorii consideră că lucrarea scrisă este mai edificatoare (P. Popescu). Preferinţa elevilor pentru ascultare este motivată astfel: subiectul lecţiei poate fi expus mai pe larg, la oral te ajută profesorul prin întrebări, indicaţii etc., un răspuns scris este apreciat mai sever din cauza eventualelor greşeli de conţinut şi de ortografie, răspunsul scris cere o pregătire mai amplă etc.[23]. Pe lângă valoarea docimologică, chestionarea orală şi mai ales solicitarea ca elevul să-şi închege răspunsul într-o expunere favorizează şi dezvoltă capacitatea de a se exprima a elevului, formarea deprinderii de a vorbi liber în public (grup). Printre alte avantaje ale examinării orale, N.M. Downie semnalează: "Posibilitatea de a se ţine cont de unele circumstanţe atenuante, supleţea; posibilitatea de a trece de la punctele tari la cele slabe, elevul trebuie să-şi formuleze el însuşi răspunsurile, fără a fi influenţat de termenii întrebării, posibilitatea de a cere candidaţilor să-şi justifice răspunsul etc."[24].

F. Hotyat şi I.T. Radu identifică o multitudine de factori ce influenţează ascultarea "gradul de dificultate diferit al întrebărilor – de la un candidat la altul – starea afectivă a examinatorului, comportamentul variat al examinatorului pe parcursul examinării mai multor candidaţi, varietatea acestui comportament la examinatori diferiţi (atitudine de calm sau de nerăbdare ori irascibilitate, de bunăvoinţă sau de răceală, încurajatoare sau inhibitoare, ascultarea cu răbdare a răspunsurilor sau întreruperea frecventă a candidatului, asaltându-l cu întrebări ş.a.) iar când sunt mai mulţi candidaţi, puţini sunt oamenii atât de stabili încât să ţină balanţa judecăţii lor la acelaşi nivel, în ciuda oboselii"[25]. Diferenţele de notare se pot datora, de asemenea, gesturilor şi ţinutei elevilor, atitudinii şi înfăţişării lor fizice,

mai mult sau mai puțin agreabile, expresiei emoțiilor, percepției acestora de către profesor, numeroaselor prejudecăți și șabloane care tind să devină uneori extrem de corozive, mai ales când se desfășoară la un nivel subconștient, erodând nu numai bunele intenții, dar și baremele.

Chestionarea orală este afectată de fenomenul, destul de răspândit în mediul școlar, mai puțin acceptat și studiat în pedagogia clasică, al suflării. Întâlnim situații paradoxale: pe de o parte profesorul este convins că niciodată la orele lui nu se suflă, iar pe de altă parte elevii care încep să comenteze și să se laude că la disciplina profesorului respectiv nu mai trebuie să înveți fiindcă se poate sufla. Astfel de situații se explică prin diferența mare de acuitate auditivă dintre elevi și profesor, mai ales dacă acesta din urmă a depășit 50 de ani. Pe măsură ce îmbătrânim acuitatea auditivă scade rapid, la 35 de ani fiind numai de 50% în raport cu cea avută la 16 ani, se reduce în primul rând capacitatea de a auzi tonurile acute, ori majoritatea consoanelor conțin astfel de tonuri"[25]. Elevul îndrăzneț și inteligent sesizează avantajul de a auzi mai bine, mai ales atunci când suflă fără să-și miște buzele și speculează deficiența profesorului, aparent în avantajul tuturor. Pentru a atenua acest fenomen se recomandă să nu-i ascultăm pe elevi în bănci, în apropierea colegilor, ci să-i scoatem la tablă (mărind astfel distanța dintre potențialii sufleori și elevii care urmează să răspundă), eventual interpunându-ne între elevii ascultați și clasă, deși sălile mici și numărul mare de elevi îngustează posibilitățile noastre de manevră.

Orice formă de evaluare implică un mare efort intelectual, psihic și nervos (conține numeroase elemente și aspecte aflate în planuri diferite, presupune o permanentă raportare a rezultatelor unor măsurători pretențioase, mai mult sau mai puțin precise, la o scară de valori care comunică direct cu morala și concepțiile filosofico-religioase) care trebuie demarat și structurat rapid, într-o formă nemijlocită solicitată expres de cerința finalizării prin notă. Pentru a proteja examinatorul și a-i conserva capacitatea, se recomandă să nu fie ascultați mai mult de 3-4 elevi într-o oră, iar examenul oral să nu dureze mai mult de 4-5 ore pe zi. Întrebându-i pe profesori câți elevi ascultă în medie într-o lecție, P. Popescu a constatat că cei mai mulți (47,5%) se limitează la 2-3.

Din cauza influenței excesive și neprevăzute a unor factori

psihoafectivi, deşi există posibilităţi de simplificare şi utilizare a intuiţiei (uneori un profesor experimentat îşi dă seama doar prin două-trei întrebări de nivelul de pregătire al elevului), standardizarea acestei metode este greu de realizat şi oricum neadecvată, aproape imposibil de aplicat. Ascultarea asigură condiţii pentru ca acelaşi candidat să fie examinat simultan de mai mulţi profesori, dar în acelaşi timp se pretează cel mai mult la mascarea favoritismului. S-a remarcat, de asemenea, volumul mare de timp solicitat pentru acest gen de verificare, cheltuielile excesive "calculate în funcţie de timpul necesar cadrelor didactice în raport cu valoarea limitată a informaţiilor obţinute, în special dacă numărul elevilor şi studenţilor este mare" penuria de examinatori formaţi pentru a prezida examenele, insuficienta obiectivitate şi fiabilitate a rezultatelor"[26].

S-a constatat că uneori la examenele orale profesorii verifică nu atât volumul cunoştinţelor însuşite de candidaţi, calitatea învăţării, ci mai mult emotivitatea. Nu de puţine ori elevii şi studenţii cedează psihic şi afectiv în faţa prestigiului şi prestanţei fizice a profesorului, blocându-se în lapsus sau chiar trac. În astfel de situaţii sunt net dezavantajaţi elevii şi studenţii conştiincioşi, bine pregătiţi dar emotivi, care nu pot rezista stresului examenului. Pentru a evita erori de acest gen, este bine să-i acordăm elevului şi studentului suficient timp de gândire, concentrare, să încercăm să descifrăm (sau să ghicim) starea lui afectivă.

3.3. LUCRAREA SCRISĂ

La polul opus ascultării se află lucrarea scrisă. Metoda de evaluare prin lucrări de control, unde elevul urmează să răspundă în scris, înlătură o parte din dezavantajele ascultării. Se reduce, în primul rând, impactul factorului emotiv, eşecului datorat tracului sau lapsusurilor. Analizând răspunsurile profesorilor la întrebarea: "Care examinare vi se pare mai edificatoare pentru cunoaşterea şcolarului: cea orală, cea scrisă sau examinarea combinată - scrisă şi orală?" "De ce?". P. Popescu relevă convingerea dascălilor că "răspunsul în scris avantajează pe elevii timizi" şi că elevii emotivi "fac lucrări de

un nivel superior răspunsurilor lor orale".

Verificarea scrisă pare a fi mai obiectivă decât ascultarea, iar profesorii sunt conştienţi de acest fapt de vreme ce mărturisesc că "la examinarea orală suntem induşi în eroare fie de exprimarea orală, frumoasă, în ritm susţinut, dar cu goluri în cunoştinţe, fie de exprimarea lentă, cu reveniri, dar care indică o foarte bună pregătire. În primul caz acordăm note mai mari, în al doilea prea mici. În notarea pentru scris, profesorii au răspundere mai mare, căutând să fie mai obiectivi"[27]. Obiectivitatea examenului rezultă deci şi din faptul că lucrarea scrisă ca atare poate fi oricând şi de către oricine revăzută, comparată cu altele etc.

Ioan Cerghit consideră că recurgerea la lucrările de control se datorează atât unor "considerente obiective (număr redus de ore la anumite discipline, programă şi clase aglomerate etc.). În acest caz lucrarea scrisă permite profesorului să aibă, într-un timp relativ scurt, situaţia la învăţătură a întregii clase" cât şi a unor considerente psihopedagogice deoarece lucrările scrise "dau posibilitatea elevilor să lucreze în ritm propriu, relevând mai pregnant capacitatea lor de organizare a cunoştinţelor lor după un plan logic, expunere, disciplină în gândire, deprindere de muncă independentă, puterea de sinteză şi de exprimare în scris (construcţie de fraze, respectarea regulilor de ortografie şi punctuaţie, folosirea unui limbaj adecvat, ştiinţific etc."[29]. Să presupunem că trebuie să verificăm în cadrul unui examen de bilanţ 100 de elevi. Dacă folosim ascultarea şi respectăm regulile de a nu asculta mai mult de trei candidaţi într-o oră şi examinarea să nu dureze mai mult de 5 ore pe zi, vom avea nevoie de mai mult de o săptămână. În schimb, utilizând metoda lucrărilor scrise, introducându-i pe toţi elevii candidaţi într-un amfiteatru, proba ca atare, publică, durează numai câteva ore. Din păcate avantajul este numai parţial: corectarea şi notarea lucrărilor solicitând un volum mare de timp, atenţie şi efort din partea profesorilor.

Sunt menţionate şi alte aspecte pozitive ale lucrărilor scrise: posibilitatea candidaţilor de a-şi exprima liber cunoştinţele, de a-şi demonstra capacitatea de concentrare, sistematizare şi formarea pe această bază a deprinderii de a se exprima în scris, cunoaşterea de către profesori a aptitudinilor de redactare ale elevilor, faptul că stimulează activitatea independentă a elevului etc.

Valoarea de obiectivitate şi imparţialitate a unei lucrări scrise

este mai mare dacă i se asigură anonimatul. De obicei anonimatul se realizează solicitând candidaților să-și treacă numele și prenumele în colțul din dreapta sus al foii de examen, după care acesta este lipit, ștampilat și semnat. Colțul cu numele candidatului nu este deschis decât după ce lucrarea a fost corectată, nota trecută pe lucrare și semnată de profesori. Deși recunoaște că anonimatul înlătură și diminuează intervenția unor factori perturbatori, precum tendința profesorilor de a pune note mai mari elevilor pe care-i cunoaște și simpatizează, de a se lăsa influențați de ținută și gesturi etc., V. Pavelcu se contrazice și se situează pe poziții conservatoare atunci când susține că este de acord cu J.P. Piobetta care afirmă "Nu pot aproba această precauție pe care nimic n-o justifică. Privesc pe profesori ca fiind situați deasupra suspiciunii și ca neavând a oferi publicului alte garanții decât pe acelea ce rezultă din încrederea pe care le-o oferă statul"[29]. Lăsând la o parte faptul că prestigiul statului a fost considerabil știrbit de experiența totalitară, vom observa că suspiciunea este generată, de cele mai multe ori, nu de anonimat ci de absența lui, de imposibilitatea candidatului de a se convinge de corectitudinea modului de apreciere. Chiar dacă am avea deplină încredere în moralitatea, bună credința și pregătirea profesorului, fără anonimat intervin numeroși factori subconștienți, psihoafectivi greu de controlat și identificat.

Rezervele manifestate de managerii învățământului față de lucrările scrise se datorează unor dezavantaje pe care le aduc acestea: oferă elevului o slabă retroinformație utilă, îngrădește sever sfera cunoștințelor ce urmează a fi verificate, absența climatului psihologic și a celui afectiv dezamăgește unii elevi și sărăcește conținutul activității etc. Referindu-se la aceste deficiențe, V. Pavelcu observă că "unele informații și exprimări ale candidatului (din lucrarea scrisă pe care o corectează profesorul - n.n.) nu pot fi verificate și elucidate de către examinator; unele rămân echivoce, iar altele se află sub semnul întrebării în ceea ce privește valoarea lor personală. Este greu să discernem într-o lucrare scrisă exprimarea șablon de capacitatea de reflexie a elevului"[30]. I.T. Radu constată că deși la lucrările scrise "se realizează un grad mai mare de concordanță în aprecieri, validitatea aprecierii nu s-a dovedit superioară aceleia de la probele orale"[31].

În practica școlară sunt folosite trei forme de verificare scrisă: Extemporalul (termenul provine de la latinescul "extemporalis"

- neașteptat) este o formă de verificare scrisă a întregii clase, neanunțată, din lecția de zi, care se dă la începutul orei și nu durează mai mult de 10-20 de minute. Specificul extemporalului constă în elementul de surpriză pe care-l aduce (neplăcută pentru elevii care nu s-au pregătit, contând pe faptul că au notă sau că profesorul nu poate asculta oral mulți elevi). Rolul principal al extemporalului este de a-i activa și chiar de a-i avertiza pe elevi. Această probă conține câteva întrebări la care s-ar putea răspunde în maximum 15 minute, pentru a rămâne timp suficient de predare. Întrebările extemporalului trebuie să se refere exclusiv la lecția pe care au pregătit-o elevii, eventual la temele date pentru acasă; nu este corect să introducem întrebări din lecțiile anterioare, chiar indirect prin solicitarea unor comparații, sinteze, deoarece aceste procedee necesită, pe lângă o pregătire prealabilă, mult timp pentru reflecție și concentrare.

Lucrarea de control este o formă de examinare scrisă anunțată din timp. I.T. Radu remarcă, în spiritul principiului evaluării continue, utilitatea lucrărilor de control "la sfârșitul unui capitol, efectuate în lecții speciale de verificare". Se admite, în general, că lucrarea de control anunțată poate să dureze o oră întreagă, profesorul are mai multă libertate în alegerea întrebărilor și elevii în organizarea răspunsurilor.

Teza se definește ca o lucrare de control trimestrială sau semestrială, menționată în planul de învățământ, care solicită elevilor tratarea unui subiect de sinteză, din întregul material studiat. Notele obținute de elevi se trec în catalog și au o pondere mare în aprecierea finală.

Criteriile după care se notează lucrările scrise sunt: volumul cunoștințelor însușite, fidelitatea definițiilor și clasificărilor memorate, gradul de înțelegere a noțiunilor, capacitatea de a rezolva probleme și exerciții, puterea de aplicabilitate, priceperea de a reproduce și reda coerent, frecvența și natura erorilor, lacunele care apar în dezvoltarea subiectelor "claritatea expunerii și corectitudinea exprimării în scris, bogăția și precizia vocabularului și calitatea stilului"[32], elemente de design, gramatică și ortografie, inclusiv aspectele de caligrafiere și estetică a scrisului.

Subiectele pentru teze și lucrări de control pot fi:

a) Titluri de lecție, de capitole sau subcapitole. Pelaghia Popescu susține că două considerente orientează decizia profesorilor

spre astfel de subiecte: "mai întâi se consideră că elevii, pregătindu-se pentru teză sau pentru o lucrare de control, repetă lecție cu lecție, iar pentru subiectul astfel formulat profesorul verifică prin sondaj felul în care elevii au învățat materia propusă pentru lucrarea scrisă. La acest criteriu al verificării prin sondaj a pregătirii lecțiilor, se adaugă al doilea, și anume posibilitățile intelectuale ale clasei, în funcție de care se alege o lecție mai grea sau mai ușoară"[33]. Deși aparent astfel de concluzii sintetizează o îndelungată experiență evaluativă, în realitate trădează ușurința cu care se strecoară diverse reprezentări sociale în intimitatea procesului apreciativ, pe lângă faptul că stimulează tendința elevilor de a memora mecanic și de a reproduce fidel, solicită în mai mică măsură gândirea și imaginația.

b) Subiecte de sinteză care cer elevilor analiza și combinarea unor definiții, elemente și caracteristici ale temelor și lecțiilor, clasificări, comparare prin identificarea asemănărilor și deosebirilor etc. Pregătirea elevilor la disciplina de psihologie (școli normale și licee) poate fi apreciată prin întrebări de genul: "Enumerați fazele actului voluntar", "Prezentați comparativ operațiile algoritmice și euristice", "În ce constă legătura dintre motivație și afectivitate?", "Care este rolul voinței în cadrul sistemului psihic uman?". La disciplina de limba și literatura română pot fi concepute subiecte, precum: "Inspirația folclorică în poezia lui V. Alecsandri și M. Eminescu", "Comparație între proza lui Cezar Petrescu și Camil Petrescu", iar la istoria românilor: "Principalele trăsături ale luptei românilor pentru independență", "Asemănări și deosebiri între revoluțiile din anul 1948 în Moldova, Țara Românească și Transilvania" etc.

c) Subiecte multiple formate din mai multe probleme și întrebări din aceeași lecție sau din lecții și capitole diferite, tehnică pretențioasă, asemănătoare procedeelor prin care se elaborează itemii testelor de cunoștințe, greu de realizat de fiecare profesor, izolat, fără o pregătire docimologică specială, în condițiile în care este obligat să predea mai multe discipline.

În administrarea subiectelor de la lucrările scrise se poate recurge la una din următoarele tehnici:

a) Subiecte unice pe clasă, procedeu tradițional, recomandat în clasele cu un număr mic de elevi și unde este puțin probabilă tendința de a copia, prezintă avantajul că se pot corecta mai ușor.

b) Subiecte date pe numere în scopul limitării copiatului. Alături de sistemul cu două numere (numărul 1 şi 2) încep să fie folosite şi sisteme cu mai multe numere (la concursul de admitere de la Universitatea "Politehnica" din Timişoara se practică de mai mulţi ani un sistem de grile A-F, deci cu şase variante) pentru ca elevii să nu-şi mai dea seama care colegi tratează aceleaşi subiecte. Standardizarea se asigură nu numai printr-un număr mare de subiecte ci şi prin schimbarea ordinei lor;

c) Subiecte la alegere, prin care se diminuează rolul memoriei în favoarea preferinţelor, dar care necesită un efort considerabil din partea profesorului pentru a le concepe şi a le corecta. Un alt avantaj al tehnicii subiectelor la alegere constă în faptul că pe lângă evidenţierea elevilor dotaţi, care aleg subiecte cu un grad mai ridicat de dificultate, a preferinţelor lor, se asigură şi o anumită protecţie pentru elevii mai slabi.

3.4. PROBA PRACTICĂ

În şcolile profesionale, dar şi în unele instituţii de învăţământ superior (îndeosebi la facultăţile cu profil tehnic, medical, artistic şi sportiv) sunt utilizate diverse probe practice. Multe din tehnicile de evaluare din învăţământul primar sau din cel preşcolar posedă calităţile probelor practice, deoarece urmăresc formarea unor deprinderi, a unor algoritmi comportamentali ale căror elemente presupun efectuarea unor mişcări şi manipulări. Natura comportamentală, deschiderea nemijlocită spre practică asigură acestor probe avantaje certe: posibilitatea de a pune la încercare elevul într-o situaţie reală sau virtuală, de a vedea dacă are aptitudini, dacă este capabil de performanţe sau măcar de reacţii adecvate. Printre alte avantaje ale examenelor practice, Downie menţionează "Posibilitatea de a vedea candidatul confruntat cu probleme pe care le întâlneşte pentru prima dată, de a-i aprecia spiritul de cercetare, posibilitatea de a aprecia aptitudinea candidaţilor şi reacţiile faţă de situaţiile neprevăzute, posibilitatea de a aprecia aptitudinea de a comunica în cursul activităţii, de a deosebi punctele importante de cele neglijabile, de a

organiza şi prezenta datele obţinute"[34]. Vom adăuga la avantajele menţionate şi faptul că probele practice interferă cu metodele de stimulare a creativităţii, sunt presupuse sau solicitate expres de acestea din urmă.

Pe lângă avantaje coborârea în practică aduce şi dezavantajul rutinei şi empirismului, a reducerii acestor metode la ansambluri de mişcări nesemnificative didactice. Sunt menţionate şi alte inconveniente: subiectivitatea, intervenţia unor factori exteriori, gradul redus de omogenitate "lipsa de uniformitate", dificultatea examinatorilor de a-i putea observa pe candidaţi în timpul probelor, chiar în momentul activităţii lor astfel încât, nesupravegheaţi candidaţii se pot ajuta între ei sau produsele prezentate ca rezultat al activităţii lor să fie în realitate făcute de persoane calificate etc. Necesitând aparate, instalaţii scumpe şi spaţii adecvate, probele practice se dovedesc greu de organizat, mai ales atunci când avem de examinat grupuri numeroase de candidaţi.

Cea mai cunoscută formă a acestei tehnici de verificare este proba practică de muncitor calificat prin care se testează capacitatea absolventului unei şcoli profesionale de a exercita o anumită meserie. Organizatorii se străduiesc să creeze condiţii similare celor din activitatea reală, cât mai apropiate de cele pe care tinerii le vor întâlni la locurile de muncă.

Evaluarea probelor practice de atestare a capacităţii profesionale se efectuează, în principiu, prin compararea produsului candidatului cu cel al unui muncitor cu experienţă corespunzătoare. Se recomandă în acest sens să se întocmească o listă de indicatori care să constituie elementele de bază ale baremului. După I.T. Radu indicatorii aleşi ar trebui să se refere "la însuşirile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatul obţinut pentru a fi apreciat ca fiind în concordanţă cu obiectivul urmărit. Atunci când prin activitate urmează să se realizeze un obiect sau o lucrare ale cărei însuşiri pot fi dinainte stabilite, precizarea condiţiilor de reuşită este realizabilă cu relativă uşurinţă. Astfel de indicatori se pot referi la soliditatea lucrării, însuşirile funcţionale, finisaj, aspectul estetic"[35].

Unii specialişti recomandă ca pe lângă măsurarea calităţilor produsului, în cadrul probei practice, să se cuantifice şi modul de realizare al acestuia, pe baza unor indicatori precum: organizarea locului de muncă, alegerea materialelor şi uneltelor potrivite,

economia de efort, operații, fluiditatea acestora, respectarea cerințelor tehnologice, numărul de greșeli, durată de timp necesară etc.

I.T. Radu clasifică tehnicile evaluative antrenate în cadrul probelor practice în trei categorii:

a) Tehnici în care se solicită candidaților să realizeze un produs pe baza unui model prezentat prealabil și prin care se "verifică măsura în care subiecții cunosc însușirile produsului ce trebuie realizat, cât și procesul ce trebuie urmat"[36] și care au o sferă mai largă de aplicabilitate.

b) Procedee evaluative prin care se solicită elevilor sau studenților să execute un proces sau să realizeze un produs având la dispoziție numai un proiect, vizând cuantificarea capacităților de aplicare a unor cunoștințe tehnice.

c) Tehnici de simulare a unor activități folosite "atunci când nu se pot efectua prea multe exerciții de învățare și nici de evaluare în condiții obișnuite, fie datorită dimensiunilor și complexității instalațiilor, fie riscurilor pe care le comportă (consecințele grave ale unor greșeli), de exemplu conducerea auto"[37].

Alături de încercările, tot mai frecvente, de a descrie cât mai amănunțit particularitățile metodelor de evaluare a deprinderilor practice ale candidaților, de a întocmi tipologii adecvate, se manifestă și tendința de omogenizare a tehnicilor apreciative manifestată uneori prin tentativa de a reduce, din punct de vedere metodologic, probele practice la structurile evaluative ale ascultării și lucrărilor de control. Astfel Pelaghia Popescu, Ion T. Radu și Dumitru Vrabie susțin că "Notarea probelor practice efectuate de elevi se poate face prin întrebări care se convertesc în note pe scara 1-10, prin calcularea procentajului răspunsurilor corecte față de procentajul maxim sau prin calcularea raportului dintre timpul obligatoriu de rezolvare, norma de timp și indicatorii de calitate"[38].

3.5. EXAMENUL

Aşa cum am văzut în primul capitol, examinarea reprezintă unul dintre sensurile principale ale evaluării. Complementară înţelegerii examenului ca o formă instituţionalizată de evaluare este conceperea lui ca o metodă de măsurare a rezultatelor şcolare. Vom opta, în continuare, pentru definirea examenului nu atât ca o metodă simplă, distinctă, asemănătoare celor anterioare (observaţie, ascultare etc.), ci ca o metodă compusă, complexă, adică o structură de probe orale, scrise şi, eventual, practice.

O corelaţie importantă, care merită să fie reţinută, este aceea a raportului dintre examen şi concurs. Amândouă sunt forme de evaluare, dar, în timp ce examenul este, de regulă, absolvit de toţi candidaţii care obţin media minimă (de regulă 5), în cazul concursului intervine selecţia "Concursul implică un număr limitat de locuri (numerus clausus), ceea ce face ca limita de admisibilitate să fie, de regulă, mai ridicată iar limita notei de admitere să-şi piardă semnificaţia ei absolută"[39]. Concursul este deschis oricăror candidaţi, asemenea licitaţiilor, ceea ce scoate în evidenţă natura lui democratică. Dacă examenele marchează, de regulă, sfârşitul unui ciclu de învăţământ (liceul se termină prin bacalaureat, facultatea prin examen de licenţă, stadiul de pregătire pentru doctorat prin susţinerea tezei) iar prin absolvirea lui se obţine o diplomă, concursurile sunt de regulă examene de admitere la liceele sau instituţiile de învăţământ solicitate de un număr mare de candidaţi (facultăţile de drept, psihologie, medicină etc.).

Diferenţierea dintre examene şi concursuri corespunde, în linii mari, deosebirii dintre sistemele de examinare europene şi cele americane "Primul elimină un mare număr de elevi, celălalt îl păstrează; primul este caracterizat prin mobilitate, prevede numeroase "treceri" pentru cel care nu a reuşit după prima alegere, celălalt, prin rigiditatea lui, face ca unii elevi să rămână victimele unei orientări premature"[40].

O categorie aparte de concursuri sunt olimpiadele prin care se

vizează nu atât ocuparea unor locuri într-o instituție de învățământ, ci evaluarea nivelului de performanță, valoarea de competitivitate a pregătirii unor școli, oferind în același timp posibilitatea selectării copiilor dotați.

Pe fondul general al modernizării învățământului specialiștii recomandă restrângerea examenelor locale, interne, în favoarea celor naționale, externe. Prin examen local înțelegem examenul organizat în cadrul instituției de învățământ unde s-a desfășurat programul instructiv-educativ. Examenul local este, de regulă, intern deoarece examinatorii provin din profesorii care au predat în școala respectivă; cu alte cuvinte în examenul tradițional profesorii care predau sunt aceeași cu cei care examinează. Opus examenului intern este cel extern, ce presupune separarea evaluatorilor de profesorii care predau sau cel puțin stabilirea examinatorilor prin tragere la sorți dintre profesorii care predau la alte școli. Putem vorbi de un examen național atunci când probele se desfășoară pe baza unui regulament stabilit de minister, cu ajutorul unor specialiști evaluatori, având un grad ridicat de standardizare: același orar și probe pentru toți candidații.

Unul dintre elementele principale, pozitive, ale actualei reforme a învățământului l-a constituit transformarea bacalaureatului într-un veritabil examen național. După cum se știe rezultatele slabe obținute de candidați au șocat comunitatea educativă. S-au manifestat o serie de avertismente mai ales în jurul argumentului că evaluarea internă se corelează cu principiul evaluării continue. Nu este posibilă însă modernizarea învățământului românesc fără a se generaliza examenele externe și fără o evaluare întemeiată pe criterii științifice.

3.6. TESTELE DE CUNOȘTINȚE

Împărțirea metodelor de evaluare în două grupe: tradiționale (observația, ascultarea etc.) și moderne (testul de cunoștințe) este desigur convențională și provizorie. Experiența îndelungată de evaluare, preocuparea permanentă de a standardiza subiectele lucrărilor de control poate permite o apreciere mai bună decât aceea realizată printr-un test de cunoștințe neinspirat și, de altfel, în principiu

un test de cunoştinţe nu ar putea fi elaborat dacă s-ar face abstracţie de experienţa evaluativă de până acum. Pe de altă parte trebuie să devenim conştienţi că fără teste de cunoştinţe validate la nivel naţional şi fără utilizarea pe scară largă a acestora, nu avem prea multe şanse să limităm subiectivitatea evaluării, intervenţia reprezentărilor sociale, prejudecăţilor şi a zvonurilor în actul apreciativ şcolar.

3.6.1. DEFINIŢIE ŞI CARACTERIZARE

Testele de cunoştinţe, numite uneori şi teste docimologice sunt metode de evaluare didactică întemeiate pe criterii de psihodiagnoză; denumirea de teste a acestora trădează faptul că autorii lor s-au inspirat iniţial din metodologia psihologică a testelor şi îndeosebi din tehnicile de construire şi utilizare a testelor de inteligenţă.

Termenul de test a fost utilizat în Evul Mediu, de alchimişti, pentru a denumi vasele mici în care erau turnate diverse substanţe necesare activităţilor practico-experimentale; ulterior chimiştii au preferat să denumească vasele eprubete. Cuvântul de test are şi un sens general, comun, desemnând probă, încercare experiment. Se admite că sensul său de metodă psihologică structurată statistic a fost introdusă în literatura de specialitate în anul 1890 de K. Cattel.

Cei mai mulţi specialişti (H. Pieron, 1963; A. Cosmovici, 1967; M. Roşca, 1972; Ion T. Radu, 1981; M. Predescu, 1995 etc.) acceptă definiţia Asociaţiei Internaţionale de Psihotehnică după care "testul este o probă.

Activitatea de predare este atât de strans legată d cea de evaluare încât se creează impresia că este suficient să predăm anumite cunoştinţe pentru ca ele să fie însuşite. Ipoteza că materialul predat s-ar putea să nu fie asimilat de elevi şi-a făcut loc destul de greu în practica şi în teoria despre educaţie. Evaluarea se realiza la început într-o formă rudimentară, de manifestare violentă a puterii profesorului şi, mult mai târziu, s-a diferenţiat maniera pedagogică de verificare a nivelului de pregătire al elevilor. În antichitate evaluarea se confunda cu pedepsirea elevilor leneşi fără să existe preocupări, cât de cât sistematice, asupra criteriilor de apreciere, obiectivităţii şi

validării lor. Avem de asemenea informații că în Evul Mediu, în anul 1215, la Universitatea din Paris s-a introdus o probă orală de absolvire ce consta în susținerea unei dizertații deși le putem considera examene sistematice, asemănătoare celor de astăzi mai curând "probele orale" instituționalizate la Universitatea din Cambridge, în 1702.

Datorită formei nesistematice, subiective, compensată de o prudență exagerată, uneori teatrală, nu de puține ori examenele aveau un mod de desfășurare aberant, accentuat de obsesia profesorilor de a fi cât mai severi. Susținerea, pe vremuri, a doctoratului la Sorbona poate fi apreciată astăzi ca o mostră de tortură intelectuală "Timp de douăsprezece ore, de la ora șase dimineața până la șase seara, doctorandul trebuia să țină piept atacurilor celor douăzeci de oponenți prevăzuți de regulament; și aceasta fără a i se da răgaz să se odihnească, să mănânce sau să bea!". Erau frecvente întrebările abstracte până la sterilitate, de genul: "Ce servește mai mult binelui omenirii, aerul sau focul?", "Ce este mai puternică: bucuria lupului la vederea mielului sau frica mielului în fața lupului?".

S-au remarcat, treptat, numeroase erori de notare și prognozare. Prezentăm mai jos câteva cazuri celebre culese de Vasile Pavelcu:

a) Anatol France, marele scriitor francez, este respins la bacalaureat, iar savantul Pasteur este admis in extremis.

b) Evariste Galois, matematician de geniu, care a conceput principiile matematicii superioare la vârsta de 17 ani, nu a reușit la examenul de admitere în Școala Politehnică, iar Henri Poincare, la același examen, a fost la un pas de eșec.

c) Edgar Allan Poe, unul dintre cei mai mari poeți americani, inițiator al literaturii de imaginație fantastică, a fost dat afară din școală pentru "lene și insuccese". Profesorii spuneau despre Walter Scott că "că este prost și va rămâne prost".

d) Celebrul botanist Linne a fost considerat oligofren, iar profesorii au notat pe certificatul de absolvire a școlii lui G.W.F. Hegel că este "incapabil pentru filosofie"[40A].

Este lesne de imaginat șocul produs de neconcordanțe, precum cele semnalate mai sus, asupra mentalității că profesorii apreciază, sau măcar pot aprecia obiectiv, corect nivelul de pregătire și perspectivele de afirmare a unui tânăr. Dincolo de confuziile și deruta stârnită în opinia publică, întrebarea "Cum de a fost posibil ca profesori renumiți, precum cei de la Școala Politehnică pariziană, să

se înşele atât de mult?" a trezit un interes ştiinţific pentru studierea sistematică a modului de notare.

Deşi încă din anul 1888 profesorul Edgewort, de la Universitatea din Oxford, a semnalat nepotriviri între modul cum apreciau aceeaşi lucrare examinatori diferiţi, după V. Pavelcu primele cercetări notorii privind obiectivitatea aprecierii rezultatelor şcolare aparţin psihologului francez Valentin (1932) care a analizat corelaţia dintre rezultatele elevilor obţinute la sfârşitul studiilor primare şi cele obţinute în gimnaziu. Ipoteza că elevii premianţi în şcoala primară vor obţine rezultate foarte bune la gimnaziu a fost infirmată. Un alt pedagog francez, R. Bonnardel, a fost intrigat de corelaţia extrem de scăzută dintre rezultatele obţinute de tineri la un examen de admitere şi notele din timpul studiilor universitare. O. Decroly şi R. Buyse comentează rezultatele unui experiment în care "118 profesori apreciază aceeaşi teză de geometrie: rezultatele variază între 28 şi 92 de puncte, cu eroare probabilă de 7,5"[40B].

Henri Piéron, în lucrarea *Examens et docimologie* se referă la experimentul relatat de un profesor american care "după ce a examinat 25 de studenţi la aceeaşi materie, a dat în grija altor doi colegi ai săi să repete examinarea acestor studenţi. Corelaţiile între notele acestor trei profesori au fost extrem de slabe (0,333; 0,404; 0,225); în medie: 0,321"[40C].

S-au constatat mari discrepanţe în notare şi apreciere atunci când jumătăţile unui grup omogen de elevi se prezintă în faţa unor comisii diferite sau când comisii diferite apreciază grupe diferite de candidaţi după aceeaşi programă. Încă din 1925, Sidnei şi Luella Pressey erau convinşi de subiectivitatea propriilor noastre aprecieri. Pentru sceptici rămâne valabilă următoarea invitaţie: "Profesorul care ar avea îndoială asupra celor afirmate privind relativitatea notelor să binevoiască a face două experimente simple. De exemplu, va da o probă scrisă şi, după ce va pune nota pe o foaie separată, să pună lucrările deoparte şi, după o lună, să zicem, să aprecieze din nou lucrările; va fi surprins de constatarea cât de mult diferă aprecierile făcute a doua oară de cele dintâi"[40D].

Dumitru Muster compară rezultatele concursului de admitere de la un liceu bucureştean, unde candidaţii au fost distribuiţi în două comisii după iniţiala numelui de familie (prima, cei cu iniţialele de la A la L, în cea de a doua, cei de la M la Z). Cercetătorul a constatat că

deşi candidaţii aveau acelaşi nivel de pregătire, dintre primii 24 admişi, 17 (71%) erau din prima comisie, în timp ce, printre cei 23 de candidaţi cu mediile cele mai mici, 16 (70%) erau din comisia a doua. A rezultat că performanţele obţinute s-au datorat nu numai nivelului de pregătire, ci şi comisiei în care au nimerit (prima comisie s-a dovedit mai indulgentă decât cealaltă)[40F].

Deşi aproape toate cercetările experimentale converg spre concluzia că examenele tradiţionale (indiferent de probele utilizate: scrise, orale, practice) sunt subiective, atitudinea patriarhală faţă de nota pusă de profesor se menţine, antrenând nuanţe morale şi religioase ce încă paralizează dorinţa de corectitudine şi dreptate a elevilor sau părinţilor acestora. În ciuda unor reacţii conservatoare sau interesate, frecvente la profesorii aflaţi în pragul pensionării, specialiştii sunt unanimi în convingerea că unul dintre obiectivele principale ale reformei învăţământului românesc ar trebui să fie trecerea de la modalităţile tradiţionale de evaluare, subiective şi sintetice, la o nouă metodologie analitică permeabilă efortului de a diminua treptat subiectivitatea. S-ar putea, de asemenea, recomanda ca factorii de conducere din învăţământ să asigure o corelaţie semnificativă între calitatea evaluării şi valoarea ei socială de confirmare a unei competenţe sau nivel de pregătire definită, implicând o sarcină de executat, identică pentru toţi subiecţii examinaţi, cu tehnici precise pentru aprecierea succesului sau a eşecului, sau pentru notarea numerică a reuşitei". Definiţia Asociaţiei d Psihotehnică scoate în evidenţă forma sub care se prezintă testul şi anume aceea de probă, deşi proba respectivă se reduce, de obicei, la o întrebare. Testul este orientat tehnic spre surprinderea performanţei solicitând efort din partea subiectului. Principala trăsătură de structură a testţlui pare a fi standardizarea, care-i permite să-şi îndeplinească rolul esenţial: acela de a măsura succesul sau eşecul. Elementul de măsurare este adus în prim-plan de Anastasi care susţine că testele sunt instrumente fine şi precise, indispensabile în selecţie şi diferenţiere. P. Pichot (1967) este interesat mai mult de aspectele calitative atunci când observă că testele sunt "situaţii experimentale standardizate". Situaţia experimentală pe care o implică testul "serveşte drept stimul unui comportament" ceea ce sugerează mai mult domeniul psihomotor deşi nu au cum să fie excluse ariile cognitive şi afective. Valoarea tehnică a testului provine din capacitatea

lui intrinsecă de a compara statistic comportamentele provocate de probe conducând în final către obținerea unui clasament.

Evidențiind natura lui statistică, M. Reuchlin definește testul ca fiind o tehnică de diagnoză care permite o descriere cantitativă, controlabilă a comportamentului unui individ plasat într-o anumită situație, în comparație cu comportarea indivizilor unei anumite grupe în aceeași situație. Neavând la dispoziție prea multe posibilități de măsurare obiectivă, materială și mai ales de verificare a acestor măsurători, specialiștii în psihopedagogie recurg la procedee statistico-matematice tot mai sofisticate (calcularea indicilor de corelație, analiză factorială, modele întemeiate pe calcul diferențial etc.)

Primul test care s-a impus în psihologie a fost Scara metrică a inteligenței construită de A. Binet și Th. Simon. În paralel cu dezvoltarea tehnicilor de măsurare a inteligenței (Terman, Thurstone etc.) s-au cristalizat treptat și tehnici sofisticate de sondare a personalității (Allport, Rosenweig etc.), astfel încât psihologia tinde să fie cunoscută mai mult sub eticheta de "știință a testelor". Legătura strânsă dintre psihologie și pedagogie a permis, relativ timpuriu, pătrunderea testelor de inteligență și a metodologiei adiacente acestora în activitatea educativă; de fapt intenția principală a lui Binet, atunci când s-a decis să elaboreze scara metrică a inteligenței, a fost identificarea elevilor care întâmpinau greutăți insurmontabile în înțelegerea lecțiilor și multe probe din testul lui Binet-Simon erau inspirate din probleme și exerciții didactice (calcularea procentelor, regula de trei simplă, construirea unor propoziții etc.). Pe lângă faptul că psihologia este o știință generală, iar metodologia ei are o sferă mai largă de aplicabilitate incluzând și științele educației (Albert Brimo, de exemplu, analizează condițiile utilizării testelor psihologice în politologie și criminologie)[41], trebuie să admitem, în plus, și existența unui continuum între psihologie și pedagogie, pe fondul interferenței tot mai consistente a acestor discipline; E. Planchard considera astfel teoria testelor în ansamblul ei ca o parte componentă a pedagogiei școlare[42].

Tendința de a corela și chiar de a reduce testele de cunoștințe la anumite teste psihologice sau la metodologia lor, se datorează nu numai faptului că principalul domeniu de aplicare și experimentare a testelor de inteligență a fost și rămâne în continuare lumea școlii, ci și datorită evidenței că au o structură gnoseologico-statistică identică.

O astfel de filiație gnoseologico-metodologică este sugerată discret de Planchard care, în contextul recomandării utilizării testelor psihologice pentru cunoașterea elevilor, susține că sunt necesare teste noi pentru diagnosticarea nivelului de pregătire școlară. Simplificând la maximum aspectele metodologice, am putea observa, de pildă, că testul psihologic pentru măsurarea memoriei poate fi considerat un model de test docimologic care își propune diagnosticarea volumului de cunoștințe reținute de elevi la o anumită disciplină. Deși pot fi menționate numeroase deosebiri de formă și redactare, structura metodologică a testelor docimologice este relativ asemănătoare, dacă nu chiar identică în anumite privințe, cu aceea a testelor psihologice.

Interferența dintre testul de cunoștințe și cel psihologic este atât de influentă, reversibilă, încât forma tradițională a primului (examenul) tinde să se încetățenească și în psihodiagnostic. După M. Predescu, scopul examenului psihologic este de "a obține informații coerente privind structura și funcționalitatea psihică a unei persoane"[43] ceea ce corespunde, în linii mari, obiectivului principal al examenului didactic. După psihologul timișorean o investigație poate fi apreciată drept examen psihologic, dacă îndeplinește următoarele patru condiții: să aibă funcții și valențe explicative, să asigure o diagnoză și separat o prognoză satisfăcătoare și să respecte condiția demonstrării; din această perspectivă examenul psihologic se dovedește mai complex decât simpla administrare a unui test așa cum, în pedagogie, evaluarea continuă nu poate fi redusă la o lucrare de control. Potențialul de diagnoză și prognoză este indispensabil evaluării și tot atât de necesare sunt, la nivelul pedagogiei experimentale, explicative și demonstrative. Deplasarea metodologiei psihologice, de la tehnicile simple de testare, spre diagnoză și prognoză oferă numeroase elemente de modernizare, instrumente și sugestii activităților evaluativ-didactice. Traseul de la verificarea empirică la evaluarea sumativă și de la aceasta la cea continuă, formativă, presupune încorporarea unor tehnici psihologice variate și în primul rând a unor procedee valide derivate din testele de inteligență. Se poate observa, de asemenea, coincidența sensului modern al inteligenței (inteligența = rezolvarea de probleme) cu obiectivele principale ale activităților instructiv-educative (formarea unor priceperi și deprinderi care să asigure obținerea unor performanțe). Tematica centrală a taxonomiilor educative vizează trecerea de la învățarea structurată pe memorare și reproducere la

învățarea întemeiată pe stimularea intelectuală, prin problematizare și antrenarea în proiecte de cercetare și descoperire, utilizarea la maximum a potențialului de inteligență a tânărului, pentru formarea multilaterală, în vederea integrării în viața socială și profesională, obținerii unor succese remarcabile. În domeniul hotărâtor al operaționalizării obiectivelor didactice, pedagogia se suprapune domeniilor psihologice ale cognitivității, afectivității și motricității, împrumutând nu numai sistemul conceptual, ci și problematica adiacentă; modelul tridimensional al intelectului, propus de J. Guilford, poate fi conceput ca o nouă teorie a inteligenței, dar și ca o taxonomie didactico-educativă.

Nu ar fi prudent, accentuând unele aspecte ale analizei interferențelor dintre testul psihologic și cel de cunoștințe, să ajungem la concluzia că ele coincid în toate privințele. După cum am văzut, sfera de aplicare a metodologiei psihologice este mult mai largă decât aceea a metodelor pedagogice, iar aceasta din urmă include ca un sector particular procedeele de evaluare prin teste de cunoștințe. Scopul urmărit prin testele de cunoștințe este determinat didactic, servește nemijlocit obiectivului evaluării nivelului de pregătire al elevului la o anumită disciplină, în timp ce testele psihologice, pe lângă faptul că au un număr mult mai mare de utilizări, își propun obiective saturate gnoseologic, servind verificării unor ipoteze sau a relației dintre variabile.

Metodologia psihopedagogică a testării interferă și cu problematica sociologică a intervievării și chestionării, toate trei conturând structura științelor socio-umane aplicate, aflate în plină expansiune. Sunt frecvente preluările reciproce a unor procedee și concepte; M. Predescu, de exemplu, apreciază că definiția chestionarului propusă de S. Chelcea, după care acesta "reprezintă o succesiune logică și psihologică de întrebări scrise sau de imagini grafice în funcție de stimul în raport cu ipotezele cercetării, care, prin administrarea de către operatorii de anchetă sau prin autoadministrare, determină din partea celui anchetat un comportament verbal sau nonverbal ce urmează a fi înregistrat în scris", este valabilă atât pentru chestionarele de personalitate (Inventarul Woodworth-Mathews Personal Data Sheet, Inventarul de Personalitate Multifazic Minnesota etc.), cât și pentru cel de interese (Strong-Campbel, Irli, Holban etc.). Aprecierea lui Predescu se poate

extinde, fără a întrevedea obstacole insurmontabile şi asupra testelor de cunoştinţe mai ales asupra acelor formate din întrebări cu răspunsuri la alegere sau de tipul adevărat-fals. Teoria întrebărilor, a structurii itemilor, dezvoltate mai ales în contextul metodologiei sociologice sau tehnica stărilor de atitudine din psihologia socială, se poate utiliza în evaluare pentru a realiza funcţii variate:

a) Tehnici docimologice inspirate după modele de chestionare sociologice şi psihosociologice.

b) Procedee de evaluare combinate, care în afara elementelor psihopedagogice includ şi itemi sociologici.

c) Chestionare sociologice vizând obţinerea de informaţii privind aspectele sociale sau psihosociale ale evaluării.

În contextul interferării cu metodologia testelor şi chestionarelor din psihologie şi sociologie, a preluării unor elemente ale acestora, testul de cunoştinţe se structurează ca o metodă specifică teoriei evaluării şi didacticii, rezultând din experienţa adaptării pedagogice a unor principii, concepte şi tehnici de măsurare, modelare şi interpretare statistică.

3.6.2. CALITĂŢILE TEHNICE ALE TESTELOR DE CUNOŞTINŢE

Testele de cunoştinţe, denumite uneori şi docimologice, nu înlocuiesc integral şi nu diminuează principial valoarea şi importanţa examenelor şi lucrărilor de control tradiţionale. Dacă vom analiza raportul dintre testele de cunoştinţe şi metodele clasice de examinare şi ascultare ale elevilor vom identifica numeroase asemănării: amândouă sunt forme de control, se realizează prin probe şi întrebări, au aceleaşi criterii (programa de învăţământ, bareme de cunoştinţe etc.) şi vizează transformarea rezultatelor unor măsurători şi evaluări în aprecieri şi note. Sunt zone ample ale demersului evaluativ în care testele de cunoştinţe sunt greu de elaborat sau de administrat, domenii precum cel al educaţiei artistice în care sunt neindicate sau inutilizabile. Oricât de mult s-ar dezvolta tehnicile testelor de cunoştinţe, metodele tradiţionale de evaluare vor fi în continuare

practicate nu numai din rutină, ci şi ca tehnică alternativă sau intrument de validare.

Deşi criticile care se aduc testelor psihologice se extind rapid şi asupra testelor de cunoştinţe stimulând atitudini conservatoare, manifestări nostalgice faţă de formele tradiţionale de evaluare, ne îndreptăm totuşi rapid spre consensul sintetizat în afirmaţia că testele de cunoştinţe sunt superioare metodologic şi de preferat tehnicilor tradiţionale de examinare. În comparaţie cu lucrările de control sau cu ascultarea, testele de cunoştinţe se dovedesc a fi un instrument mai riguros de măsurare permiţând o diferenţiere mai precisă. Din punct de vedere epistemologic, în timp ce testul se apropie de consistenţa gnoseologică a unui experiment, admiţând repetarea şi verificarea problelor, examenele tradiţionale, în cel mai fericit caz, au valoarea gnoseologică a unei observaţii. Testul de cunoştinţe este superior metodologic examenului şi celorlalte forme de control al cunoştinţelor tradiţionale, deoarece asigură standardizarea condiţiilor de desfăşurare a probelor, supunând datele obţinute prelucrării statistico-matematice. Printre celelalte avantaje metodologico-gnoseologice ale testelor de cunoştinţe menţionăm: înregistrarea comportamentului subiectului declanşat de stimul în mod obiectiv, cuantificarea riguroasă consecutivă standardizării, evaluarea fundamentată statistic, prin raportarea rezultatelor obţinute de elevii examinaţi cu acelea ale unui grup reprezentativ, scopul principal al testului fiind acela de a stabili poziţia subiectului într-o scară absolută de performanţă. Testul de cunoştinţe, asemenea testelor psihologice, posedă o serie de calităţi ale experimentului: controlul condiţiilor, posibilitatea repetării probei, înregistrarea datelor, tratarea lor cantitativă-statistică etc.

Comentând avantajele şi dezavantajele (docimologice) I.T. Radu evidenţiază mai multe caracteristici ale testelor de cunoştinţe:

- permit o evaluare rapidă şi precisă, uneori însă "în detrimentul verificării gradelor de profunzime cu care este însuşit materialul respectiv";
- diminuează riscurile sondajelor aleatoare, şansele de a primi "subiecte norocoase";
- impune elevilor o atitudine sistematică asupra învăţării şi deci contribuie într-o măsură mai mică la "formarea capacităţii de prelucrare a cunoştinţelor de "sinteză" şi de "creaţie";

- permit determinarea analitică a nivelului de cunoştinţe însuşite de elevi;

- facilitează diagnosticarea unor capacităţi, abilităţi, deprinderi şi priceperi;

- se pot aplica în timpul lecţiei şi "nu în condiţii de laborator";

- indică "valoarea informaţiei" acumulate de elevi etc.[44].

Raportul dintre testele de cunoştinţe şi metodele tradiţionale de evaluare (ascultarea, lucrările de control) seamănă cu relaţia dintre testul psihologic etalonat şi formele empirice de observare a comportamentului. Atât testul de cunoştinţe cât şi cel psihologic presupun un efort de întemeiere ştiinţifică, susţinută statistic şi gnoseologic, superioritatea testelor reiese din faptul incontestabil al necesităţii controlului, a notării şi a comparaţiei. "Prin urmare – susţine Planchard – ar fi ilogic să se refuze un instrument care asigură mai multă siguranţă acestor operaţii"[45].

Pornindu-se de la deosebirea dintre testele de cunoştinţe şi cele psihologice, se sugerează uneori că cerinţele de întemeiere ale primelor nu sunt atât de stringente ca ale celorlalte. Se apreciază astfel, din comoditate, cu nuanţe de perversiune şi iresponsabil, că datele evaluărilor didactice au un caracter "intern" şi nu sunt sintetizate în raporturi ştiinţifice. Eroarea este uşor de reperat: elementele ştiinţifice intervin numai în faza de elaborare, etalonare şi, eventual, de publicare a testelor psihologice şi nu în practica de diagnosticare realizată în laboratoarele psihologice unde, dimpotrivă, se pune un mare accent pe asigurarea confidenţialităţii şi chiar a secretului probelor. Un test naţional de cunoştinţe presupune însă un traseu asemănător fiind necesară, în acest sens, asigurarea reprezentativităţii şi a etalonării. Prestigiul testelor psihologice se datorează eforturilor specialiştilor de a selecta testele în funcţie de valoarea lor metodologică şi aceasta este şi calea testelor de cunoştinţe. Neglijarea cerinţelor de etalonare, validate etc. a testelor de cunoştinţe, ar avea ca efect nu numai autonomizarea, marginalizarea ştiinţifică ci şi o nedorită scădere a calităţii lor metodologice. Pe de altă parte, necesitatea respectării unor cerinţe riguroase de standardizare, fidelitate etc. în elaborarea testelor de cunoştinţe este justificată nu numai din considerente ştiinţifice, dar şi din motive sociale şi morale; standardizarea riguroasă, exigentă are un dublu efect: l ridicarea valorii metodologico-ştiinţifice şi progrese credibile în vederea

asigurării egalității șanselor tuturor candidaților.

Sunt definite, caracterizate, respectate și aplicate mai multe calități ale testelor, considerate, de obicei, și cerințe ale atestării și acceptării lor. Sociologii insistă asupra reprezentativității eșantioanelor, psihologii pun un accent mai mare pe standardizare și etalonare, psihologii sunt preocupați, în primul rând, de problematica validității probelor. Fără să renunțăm la tradițiile didactico-docimologice, ne vom strădui în cele ce urmează să analizăm cât mai multe calități tehnice ale testelor din perspectiva unei metodologii generale.

A. STANDARDIZAREA

În literatura noastră de specialitate (M. Roșca, 1972; T. Kulcsar, 1980; M. Predescu, 1995) analiza calității testelor începe cu studiul standardizării fără de care nu se poate concepe, de altfel, cuantificarea și măsurarea. Kulcsar apreciază standardizarea ca o cerință principală, iar Predescu ca o condiție esențială a oricărui test. Standardizarea poate fi înțeleasă ca o pregătire prealabilă a materialului pentru cuantificare implicând o serie de omogenizări și determinări. Standardizarea poate fi, de asemenea, concepută ca o consecință a etalonării. "Pentru ca condițiile să fie cu adevărat puncte de comparație, trebuie ca regulile de aplicare, de cercetare și de interpretare să fie fixate minuțios și respectate conștiincios. De aceea fiecare test cuprinde instrucțiuni pe care experimentatorul e obligat să le urmeze dacă vrea să poată raporta rezultatele la normele stabilite". În aria teoriei și practicii evaluării activității didactice se deosebește o standardizare de conținut (proba să fie aceeași pentru toți elevii) de cea formală care "presupune respectarea condițiilor de desfășurare cu privire atât la factorul obiectiv (local, timp, liniște), cât și la cel subiectiv (starea sănătății), respectarea unor norme de organizare a investigației (ziua, ora)"[46]. Pe lângă faptul că pregătește cuantificarea, standardizarea testelor de cunoștințe asigură și egalitatea de șanse a tuturor candidaților. Procedând analitic, vom deosebi mai multe forme de standardizare a probelor itemilor testelor de cunoștințe, având

nuanțe proprii față de testele psihologice:

a) Standardizarea probelor evaluative solicită nu numai ca întrebările testelor să rămână aceleași pe tot parcursul examenului, ci și prevederea ca probele să fie aceleași pentru toți candidații.

b) Standardizarea accesului elevilor la probe: toți candidații să cunoască subiectele în același timp; plicurile cu subiecte să fie deschise la aceeași oră. În cazul evaluării individuale vom utiliza mecanismul tragerii la sorți cu grija permanentă de a asigura egalitate de șanse pentru toți candidații, chiar dacă această condiție presupune un efort suplimentar și cheltuieli sporite.

c) Standardizarea instrucției date candidaților; explicațiile suplimentare, îndeosebi, stârnesc suspiciuni.

d) Durata maximă de desfășurare a examenului trebuie să fie mereu aceeași. Standardizarea se poate extinde și asupra sălii în care are loc testarea (ar fi ideal să existe săli special destinate evaluării), asupra comportamentului supraveghetorilor, gradului de oboseală al candidaților etc.

e) Standardizarea modului de cotare și de acordare a punctelor pentru răspunsurile elevilor, astfel încât să existe un acord cât mai mare între evaluatori. Standardizarea corectării este ușor de realizat în cazul probelor analitice (grile) care conțin întrebări închise (operația de corectare poate fi în acest caz chiar mecanizată prin utilizarea unor șabloane cu răspunsuri corecte) și dificilă pentru probele sintetice, precum subiectele examenelor tradiționale.

L.J. Cronbach susține că standardizarea este o condiție prealabilă pentru obiectivitatea testului. Gradul de obiectivitate "exprimă gradul de independență a rezultatelor psihometrice în raport cu persoana examinatorului. La un test foarte obiectiv, oricare dintre subiecți, examinați de profesori diferiți, obțin aceleași rezultate, ceea ce presupune o bună fidelitate. Asigurarea obiectivității testului implică, pe lângă standardizare și fidelitate, presupunând și înlăturarea tuturor erorilor subiective, a variațiilor sistematice sau întâmplătoare, ceea ce poate complica la maximum procedura de desfășurare a examenelor, generând o atmosferă constrângătoare, apăsătoare, de nesuportat. În legătură cu aceste efecte perverse, Cronbach apreciază că "adoptarea de către examinator a unei conduite de lucru prea rigide, excesiv de standardizată ar fi neînțeleaptă, întrucât aceeași conduită, expresie, mimică, observație verbală ș.a. a acestuia poate dobândi o

semnificație diferită de la un individ la altul. Astfel însăși procedura excesiv de rigidă a examinatorului introduce o variație în situația standardizată a testării"[47]. Se recomandă, în acest sens, o ierarhizare a criteriilor de standardizare și introducerea în regulamentul de desfășurare a examenului numai a acelor criterii care sunt semnificative, indispensabile.

B. ETALONAREA ȘI REPREZENTATIVITATEA

Deși testul se prezintă ca o structură de întrebări și probe, pentru a înțelege și defini unele calități ale lui, precum etalonarea și validitatea, vom lua în considerație și alte elemente cu care interacționează probele:

a) Obiectivele sau scopurile. Prin testele de cunoștințe pot fi urmărite mai multe obiective: aprecierea nivelului de pregătire al elevilor, efectele unei anumite metode de predare, interesul față de un anumit program educativ etc.

b) Autorul, cel care a conceput și a redactat întrebările pornind de la anumiți indicatori și dimensiuni ale materiei predate.

c) Clasele sau populația de elevi unde poate fi folosit testul, de exemplu un test de cunoștințe pentru disciplina de psihologie poate fi utilizat numai la elevii de liceu care studiază această disciplină.

În timp ce validitatea unui test se poate defini ca raport între probele testului și obiectivele urmărite, etalonarea și reprezentativitatea se referă la populația de elevi unde a fost experimentat inițial testul și la populațiile unde poate fi utilizat.

Problema etalonării testelor psihologice și de cunoștințe se corelează cu tehnica sociologică a asigurării reprezentativității unui eșantion. Cerința reprezentativității intervine în investigația sociologică atunci când se studiază o populație relativ numeroasă, de exemplu elevii de liceu care studiază psihologia.

Investigațiile prin cuantificare sunt reprezentative dacă rezultatele la care ajungem, cercetând un număr limitat de subiecți (elevii dintr-o anumită zonă), sunt valabile pentru întreaga populație de elevi care studiază psihologia.

Lotul limitat de subiecți ce urmează a fi supus investigației ce poate fi construit într-un mod aleator, se numește eșantion.

Pentru a se asigura reprezentativitatea eșantionului urmează să se respecte cerințe, precum:

a) Populația din care este format eșantionul să fie bine amestecată; eșantionul să constituie o reprezentare de dimensiuni mai mici, dar cât mai asemănătoare populației luate în discuție. Se recomandă astfel, pornind de la considerentul că în orice grup mai numeros aleator, numărul băieților este relativ egal cu cel al fetelor și în eșantion să se aleagă un număr relativ egal de elevi și eleve. Se recomandă, de asemenea, ca elevii să provină, pe cât este posibil, din medii sociale și culturale diferite, numărul elevilor fruntași să fie egal cu cel al elevilor care întâmpină dificultăți etc.

b) Eșantionul să fie suficient de mare; pentru a obține o eroare statistică mai mică de 5%, eșantionul trebuie să aibe 900 de copii, iar pentru o eroare de 1% avem nevoie de un eșantion format din circa 22.000 de subiecți.

În limitele unei școli, unde numărul elevilor din clasele paralele este de numai câteva sute, deosebirea dintre eșantion și populație este superfluu, deși sunt utile comparațiile între rezultatele obținute de elevii din diferite clase. Problemele de etalonare și reprezentativitate devin prioritare atunci când se recurge la comparații între rezultatele obținute de elevii din școli diferite, localități din diverse zone și, mai ales, pe plan național. Nu sunt rare cazurile când elevii mediocri veniți, prin transfer de la un alt liceu, din altă localitate, constată că sunt cei mai buni din noile clase și invers, preamianții unor licee din provincie se dovedesc a fi printre cei mai slabi studenți, candidați la repetiție și exmatriculare. Problema corectitudinii comparațiilor și a calității măsurării nivelului de pregătire al elevilor reprezintă esența evaluării, cu implicații nu numai în plan științific și metodologic, ci și sub aspect moral și social: de rezultatele ei depinde, în ultimă instanță, soarta tinerilor.

Pentru a efectua comparații valide între elevii proveniți din grupuri numeroase distincte, din localități diferite, avem nevoie de repere stabile, unități de măsură cât mai precise, ceea ce impune respectarea unor reguli minime de etalonare și reprezentativitate.

Analiza pertinentă a rezultatelor obținute de subiecți la teste și examene (îndeosebi la testele de inteligență și la cele de cunoștințe)

presupune transformarea acestora "în scoruri derivate care, pe de o parte, indică poziția relativă a persoanei testate în cadrul eşantionului normativ, permițând astfel o evaluare cantitativă a randamentului individual în raport cu performanțele altor persoane şi, pe de altă parte, scorurile derivate – operând cu unități ce pot fi raportate între ele – permit deja o comparare directă a rezultatelor"[48].

În vederea aplicării procedeelor statistice de transformare şi estimare şi a avea astfel posibilitatea de a întreprinde, pe această bază o comparație semnificativă, se utilizează ca reper rezultatele obținute de un subiect ipotetic într-un grup mare. În acest context s-a definiti conceptul de etalon, ca o modalitate relativ mai precisă de comparație şi măsurare care "exprimă rezultatele medii obținute la un test psihologic de către o populație sau un grup reprezentativ de persoane"[49].

În practica diagnozei psihologice etalonarea cuprinde, în linii mari, următoarele operații:

a) Delimitarea populației A, unde poate fi utilizat şi validat un anumit test,

b) Constituirea unui eşantion E reprezentativ pentru populație A. Se recomandă, de obicei, eşantioane formate din circa 1000 de subiecți (la o asemenea talie eroarea statistică este mai mică de 5%) deşi de cele mai multe ori, mai ales în domeniul şcolar, din cauza cheltuielilor pe care le reclamă, ne mulțumim şi cu un eşantion reprezentativ având un număr mai mic (câteva sute) de subiecți.

c) Rezultatele obținute prin administrarea testului la toți membrii eşantionului sunt prelucrate statistic calculându-se indici precum: media, mediana, abaterea standard, centile, cvartile etc.

d) Se întocmeşte manualul testului care cuprinde: probele, indici statistici ai eşantionaului reprezentativ, instrucțiuni de folosire a probelor şi de interpretare etc. Specialiştii apreciază că numai în aceste condiții putem spune că avem un test etalonat, care poate fi folosit ca un instrument de măsură, relativ precis pentru diagnoză; valorile obținute prin etalonare devin criterii de comparație pentru rezultatele constatate de psihologi în laboratoare.

În absența unor metodologii tot atât de sofisticate precum în psihologie, a unor reglementări corespunzătoare, în pedagogie şi didactică, etalonarea are un sens mai larg servind nemijlocit comparării rezultatelor obținute de candidați. "Un principiu funda-

mental şi universal a oricărei evaluări este faptul că ceea ce urmează a se evalua trebuie să se compare cu altceva care serveşte astfel, ca etalon"[49].

Interferenţa dintre psihologie şi pedagogie, mai ales în plan metodologic, ne obligă să fim circumspecţi şi să acceptăm unele cerinţe ale etalonării testelor de inteligenţă şi în plan didactic-evaluativ. Să luăm, de exemplu, o situaţie banală: elevul Ion P. a obţinut nota 7 la un test de matematică, Acest rezultat poate fi comparat în diverse moduri: putem utiliza mai multe repere atunci când ne propunem să sesizăm semnificaţie notei obţinute:

a) Nota obţinută (7) poate fi comparată cu nota maximă oficială (10) ceea ce ar indica un rezultat modest.

b) În raport cu nota minimă oficială de trecere (5), 7 poate fi considerată oarecum liniştitoare.

c) Dacă am compara, între ele, notele obţinute de elevul Ion P. s-ar putea ca 7-le de la matematică să fie nota cea mai mică; de obicei elevii obţin cele mai mici note la matematică şi cele mai mari la limba şi literatura română, istorie etc.

d) Se poate considera, convenţional, ca etalon, notele de la matematică ale celorlalţi elevi din clasă. Nu de puţine ori, mai ales la unele capitole din matematica de gimnaziu şi liceu, unde profesorii de matematică sunt severi şi problemele au un grad ridicat de dificulttate nota 7 poate fi obţinută cea mai mare din clasă. De exemplu, în clasa a X-a B, din care face parte Ion P., în afara notei de 7 obţinută de el. un alt coleg a a vut 6, opt elevi nota 5, iar douăzeci note mai mici de patru (două de 2, patru de 3 şi cincisprezece de 4).

e) Nota 7 a lui Ion P. poate fi comparată şi la nivel de şcoală. O astfel de comparaţie poate servi unei veritabile etalonări numai dacă se respectă regulile standardizării: în examinare s-au dat aceleaşi probe, s-au dat aceleaşi indicaţii, a existat un barem comun în corectare, acelaşi timp maxim acordat rezolvării etc. Într-o asemenea situaţie s-ar putea ca nota lui Ion P. din clasa a X-a B să fie mai mică decât notele majorităţii elevilor din clasa a X-a A (dacă în clasa respectivă mai mult de jumătate a obţinut note de 8 şi mai mult de 8).

f) Nici comparaţiile dintre şcoli nu pot fi considerate etalon dacă nu se respectă regulile de standardizare; numai în condiţiile aceloraşi probe şi bareme putem aprecia, de exemplu, că rezultatele şcolii unde învaţă Ion P. sunt mai bune decât în şcoala vecină.

Insuficientul interes față de etalonare poate explica, măcar parțial, penuria de competiții școlare între instituțiile de învățământ de același grad.

g) Notele obținute de Ion P. la testul de matematică descris mai sus poate fi comparat cu rezultatele obținute pe plan național numai în condiții de standardizare corespunzătoare. Unele examene, de exemplu cel de bacalaureat din 1998, cu ajutorul transmiterii tragerii subiectelor la televizor, asigură standardizarea de timp pe plan național, chiar dacă solicită mult efort de organizare și cheltuieli. De cele mai mlte ori însă etalonarea examenelor se realizează în condiții de standardizare mijlocii, asemănătoare etalonării testelor psihologice. Etalonarea unui test de cunoștințe la disciplina de psihologie presupune următoarele activități preliminare:

- determinarea populației la care poate fi administrat testul: toți elevii de liceu și, eventual, de școli profesionale care studiază psihologia;

- construirea unui eșantion reprezentativ, având cel puțin câteva sute de subiecți din școli și localități diferite, fete și băieți în proporții egale etc.;

- calcularea indicilor statistici, stabilirea cvartitelor și centilelor, corelarea acestora cu sistemul oficial de notare. După cum se poate observa etalonarea unui test de cunoștințe asigură repere suplimentare pentru comparație și aprecieri.

h) Principiile metodologice ale etalonării și reprezentativității ies și mai mult în evidență în cazul comparațiilor pe plan internațional a rezultatelor și performanțelor școlare ale elevilor de aceeași vârstă sau de vârste apropiate. A.W. Foshay, unul dintre fondatorii Asociației Internaționale pentru Evaluarea Randamentului Școlar (I.E.A.) sublinia necesitatea unor "comparații care să aibă în vedere populația școlară aflată în apropierea unui punct școlar terminal și care să implice multe țări"50. Tjerd Plomp, președintele I.E.A., sintetizând experiența de peste patru decenii de comparare internațională a performanțelor școlare și intelectuale ale elevilor la mai multe discipline, evidențiia cinci avantaje "majore" ale participării țărilor la aceste investigații:

- comparațiile pe plan internațional între rezultatele obținute de elevi la testele de cunoștințe oferă informații de cea mai bună calitate privind situația învățământului din fiecare țară, indispensabile

pentru deciziile factorilor de conducere şi, în primul rând, a ministerelor;

- se pot cunoaşte şi explica diferenţele dintre sistemele de învăţământ din diferite ţări şi consecinţele lor social-economice;

- permite formarea unor echipe naţionale de cercetători specializaţi în tehnicile de anchetă şi studii evaluative;

- cristalizarea unei metodologii care facilitează elaborarea unor evaluări pe plan naţional;

- acces la o reţea internaţională de experţi în materie de cercetare şi educaţie"[51].

Participarea României, prin intermediul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, la cel de-al treilea studiu I.E.A. privind matematica şi ştiinţa (T.I. M.S.S.) a implicat următoarele experimente şi activităţi:

- traducerea instrumentelor de testare; caietele cu teste de cunoştinţe I.E.A. au fost traduse din limba engleză în limba română, adaptându-se terminologia;

- selecţia eşantionului de testare: 1.034 de elevin din clasele a VII-a şi a VIII-a, din trei şcoli din mediul rural (judeţele Dâmboviţa, Prahova şi Călăraşi) şi din nouă şcoli din mediul urban (municipiului Bucureşti şi oraşe din judeţele: Bacău, Botoşani, Călăraşi, Cluj, Dâmboviţa, Prahova, Sălaj şi Timiş). În construirea eşantionului s-au respectat următoarele criterii: proporţia urban-rural, gradul de dezvoltare economică, distribuţia geografică etc.;

- instruirea profesorilor administratori de test şi a coordonatorilor de şcoli,

- testarea instrumentelor realizată în perioada: 1.03.1994 - 4.03.1994, rata de participare a elevilor: 96,33%;

- codificarea răspunsurilor şi completarea bazelor de date[52].

Tendinţa cea mai influentă şi de perspectivă manifestată în domeniul practicii testelor de cunoştinţe este aceea a etalonării acestora pe plan naţional. Este interesant de constatat că se tinde nu numai spre elaborarea unor teste etalonate la nivel naţional pentru fiecare disciplină în parte, ci mai mult spre construirea unor teste de aptitudini generale, după modelul mai vechi al testelor de inteligenţă. În SUA, de exemplu, cele mai cunoscute teste naţionale standardizate utilizate pentru măsurarea performanţelor didactice ale elevilor sunt: P.S.A.T. (The Preliminary Scholastic Aptitude Test - Testul preliminar al aptitudinilor academice), C.T.B.S. (Test of Basic Skills - Testul

deprinderilor de bază), N.A.E.P. (National Assessement of Educational Progress - Evaluare națională a progreselor în educație), A.C.T. (The American College Test - Testul colegiilor americane), S.A.T. (The Scolastic Aptitude Test - Testul aptitudinilor academice). Aceste teste au la bază principiul că învățarea poate fi măsurată riguros și că standardizarea, reprezentativitatea și etalonarea oferă suficiente garanții pentru calitatea lor evaluativă. Specialiștii comentează îndeosebi experiența metodologică a N.A.E.P. care, începând cu anul 1979, a prezentat sistematic performanțele școlare ale elevilor de 9, 13 și 17 ani, la aproape toate materiile predate (pentru etalonare s-a folosit un eșantion reprezentativ format din 70.000 de subiecți). Deși asemenea rezultate pentru noi sunt nu numai "demne de încredere", ci și impresionante, unii teoreticieni ai educației sunt suspicioși în ceea ce privește raționalizarea tehnică excesivă a evaluării, "acceptarea necritică a tehnologiei ca scop ultim și fundamental al evaluării"[53].

În condițiile în care asigurarea reprezentativității eșantioanelor nu este posibilă din motive economico-financiare sau datorită penuriei de specialiști în evaluare, la nivel de școală sau de disciplină, etalonarea se poate realiza prin stabilirea unor repere statistice prin care să se poată percepe performanțele unui elev, în raport cu performanțele obținute de elevii dintr-un grup mediu (de câteva sute de candidați). Un asemenea procedeu este numit "evaluare prin raportare la normă" și "formează baza evaluării cu ajutorul testelor standardizate de inteligență și de cunoștințe"[54]. Norma rezultă din distribuția statistică a scorurilor obținute de fiecare candidat, inclusiv a celor recapitulative (la care se ajunge prin cumulare multianuală). Poate fi considerată convențională media ca etalon, de unde diferențierea clasică a rezultatelor: "bune" (peste medie), "normale" (în jurul mediei) și "slabe" (sub medie). Un alt procedeu este cel al stabilirii unor grade: A primii 10%, B următorii 20%, C următorii 40%, D următorii 20 % și F ultimii 10%. Se răspândește tot mai mult în școlile occidentale etalonul-notă "poziția relativă a unui elev exprimată prin rang" (primul din 10, al treilea din 25, al cincisprezecelea din 50 etc.). Procedeul etalonării și notării prin ranguri pare a întruni aprecierile specialiștilor, de vreme ce Thyne susține "are un mare avantaj față de alte metode. Nu numai că e probail să o înțeleagă oricine, dar e probabil că nimeni nu o va înțelege

greşit"[55].

Rezultatele etalonării pot fi utilizate şi la întocmirea baremelor. Definite ca limite de admisibilitate şi performanţă, baremele se construiesc, de regulă, pornind de la obiectivele programului educativ sau de la cerinţele de pregătire (cunoştinţe, deprinderi, priceperi, abilităţi etc.) formulate expres de manageri şi experţi în selecţia personalului. Din păcate însă baremele deduse din obiective, idealuri sau cerinţe formalizate excesiv, se dovedesc de multe ori neadecvate dacă nu chiar utopice, de unde necesitatea de a se ţine seama de semnalele pe care le oferă etalonarea. Cerinţele de promovabilitate, admisibilitate sau performanţă pot fi asociate cu cvartilele şi centilele din scările de etalonare, având astfel şanse de a întreprinde o selecţie optimă din punctul de vedere al cerinţelor şi raţională din punct de vedere al posibilităţilor.

3.6.2.3. FIDELITATEA

Apreciată drept caracteristică de bază a testelor de cunoştinţe şi de inteligenţă, fidelitatea, numită şi constanţă sau exactitate, desemnează încrederea pe care o avem, sau o putem avea, în instrumentul de cuantificare. Fidelitatea exprimă cerinţa metodologică fundamentală de a ne desprinde de judecăţile subiective, de atracţia prejudecăţilor şi reprezentărilor sociale şi de a percepe corect diferenţele obiective dintre candidaţi. Mariana Roşca, încercând să contureze o definiţie, susţinea că "fidelitatea unui test ne indică dacă diferenţele individuale obţinute cu ajutorul lui sunt determinate de diferenţele reale dintre subiecţi sub aspectul factorilor măsuraţi sau sunt efectul unor factori exteriori respectivei trăsături, efectul unor factori variabili". Cuantificarea evaluativă poate fi compromisă nu numai de reprezentări sociale, dar şi de alţi factori cum ar fi reacţia de prestigiu, abilitatea şi intuiţia candidatului, şansa etc. sau chiar de factori de derivă din structura intimă a instrumentului de măsurat. Pentru a verifica fidelitatea chestionarelor, sociologii recurg la aşa-numitele "scări ale mincinoşilor": formate din întrebări care cuantifică tendinţa indivizilor de a se prezenta într-o lumină cât mai favorabilă.

Un proces asemănător de erodare a fidelității, care se manifestă îndeosebi în cazul testelor de cunoștințe, se datorează tentativelor elevilor de a copia sau de a discuta în timpul examenelor. Utilizarea unui test fidel ăi standardizat permite, cel puțin în principiu, mai ales în condițiile repetării lui la anumite intervale de timp, identificarea unor încercări de fraudă sau de intervenție a emotivității sau a altor factori psihoafectivi.

În sens restrâns, fidelitatea unui test "determină gradul de exactitate al măsurării. Un test, chestionar sau fișă de observație la fel ca și un metru sau kilogram, trebuie să exprime cât mai obiectiv și mai deplin ceea ce examinează sau măsoară. De aceea el trebuie să dea aceleași rezultate indiferent de persoana care le aplică, în locuri și momente diferite"[56]. Prin fidelitate se exprimă dezideratul preciziei cuantificării, preocuparea de căpetenie a metodologului de a obține un instrument adecvat evaluării. O asemenea cerință. pe cât de importantă pe atât de greu de realizat, presupune selectarea unor probe de bază, a unor criterii bine alese, nenumărate experimente și testări.

Principalele aspecte sub care un test de cunoștințe trebuie să fie fidel sunt:

a) Stabilitatea rezultatelor în cazul când același elev este examinat de profesori diferiți, fără ca profesorii respectivi să cunoască, în prealabil, rezultatele candidatului. O asemenea cerință s-a impus și pentru examenele tradiționale unde, de regulă, la lucrările scrise se asigură anonimatul. Metodologia de corectare la bacalaureat prevede ca lucrările scrise să fie apreciate separat de cei doi profesori corectori "în mod obligatoriu în încăperi separate, stabilite de președintele comisiei și, unde este posibil, la etaje diferite. Schimbarea lucrărilor între corectori de la mâna I la mâna a II-a se face în prezența președintelui sau a vicepreședintelui comisiei. Fiecare lucrare se corectează independent de profesorii corectori și se apreciază de fiecare, separat, cu note de la 10 la 1, respectându-se baremele stabilite. Corectarea și notarea, pe baza baremului, se înregistrează în borderouri separate"[57]. Președintele validează rezultatele numai dacă diferența între notele acordate unei lucrări scrise de către cei doi profesori examinatori nu este mai mare de un punct. În cazul când diferența este mai mare de un punct lucrarea va fi corectată de un al treilea profesor de specialitate. În examenele tradiționale, inclusiv la bacalaureat, utilizându-se probe sintetice nu există bareme riguroase,

repere de apreciere corespunzătoare şi din această cauză apar diferenţe mari între notele puse de profesori la aceeaşi lucrare. La bacalaureat, de exemplu, pentru a se evita pierderea de timp şi situaţiile neplăcute, unii preşedinţi acceptă ca cei doi corectori să rămână în aceeaşi sală, având astfel posibilitatea să se înţeleagă asupra baremului, eliminând astfel diferenţele mari de apreciere. Orice nepotrivire de notare între examinatori scoate în evidenţă calitatea deplorabilă a probelor şi baremelor, inexistenţa preocupărilor de a asigura standardizarea şi de a verifica fidelitatea probelor utilizate în examene. În ciuda unor declaraţii de complezenţă, studiul fidelităţii, în cazul când acelaşi elev este examinat de profesori diferiţi, rămâne o problemă de cercetare, surprinzând prin diferenţele mari care apar între notele şi pronosticurile examinatorilor şi nu o problemă prioritară a managementului şcolar, un criteriu prioritar de apreciere a calităţii evaluării şi pregătirii profesorilor.

b) Stabilirea rezultatelor în cazul când sunt modificate condiţiile de desfăşurare a examenului. Teoretic acelaşi test de cunoştinţe trebuie să ajungă la performanţe apropiate chiar dacă este folosit în condiţii diferite. Analiza fidelităţii testului presupune studiul sistematic al influenţei pe care o exercită asupra rezultatelor diverse condiţii obiectiv,e precum: localitatea şi zona geografică unde se desfăşoară examenul, clădirea, poziţia băncii în clasă şi a elevului în bancă, iluminarea, anotimpul, vremea, presiunea atmosferică, gradul de aerisire a sălii unde se examinează, ambianţa sonoră, ziua din săptămână, momentul desfăşurării probei: dimineaţa sau după-amiaza, perturbaţiile datorate colegilor etc. Dintre condiţiile subiective, care pot interveni menţionăm: gradul de oboseală, experienţa anterioară a candidatului, importanţa socială a examenului şi modul în care aceasta este percepută, dorinţa de reuşită, moralul şi expectanţa, emotivitatea, presiunile părinţilor etc. După cum s-a constatat, adolescenţii şi tinerii sunt extrem de sensibili la influenţa unor factori, de exemplu unii tineri absolvenţi de liceu obţin la probele de matematică de la bacalaureat note mari deşi acestea au un grad de dificultate ridicat, dar nu se pot concentra la proba de matematică de la examenul de admitere în învăţământul superior, având un grad de dificultate asemănător sau chiar mai mic în comparaţie cu cele de la bacalaureat. Astfel de situaţii pot fi explicate prin rolul pozitiv al încurajărilor familiei şi prietenilor şi respectiv prin şocul unui mediu străin,

necunoscut. În asemenea cazuri se impune o prudență în interpretare; nu trebuie să confundăm fidelitatea derivată din calitatea testului cu efectele intervenției unor factori exteriori.

c) Stabilitatea rezultatelor atunci când se schimbă înfățișarea probelor: forma gramaticală, modul de adresare, înlocuirea unor cuvinte prin sinonimele lor, schimbarea ordinii itemilor etc. Deși metodologii susțin că o asemenea cerință este indispensabilă deoarece oferă informații nu numai în legătură cu fidelitatea testului, ci și în raport cu impactul psihocognitiv în contextul receptării probelor de către elev, vom semnala o anumită contradicție între acest aspect al fidelității și norma, poate mai importantă, de a asigura standardizarea probelor (itemii examenelor să-și mențină, de fiecare dată, pe întreg parcursul probelor, intacte toate elementele de conținut și formă).

d) Stabilitatea în timp a rezultatelor. Un test este fidel dacă, administrat fiind la diferite intervale de timp, duce la aceleași rezultate, dacă același test administrat de două ori, la intervale diferite, conduce la rezultate diferite, spunem că testul nu este fidel. În cazul testelor de cunoștințe trebuie să ținem seama de efectele uitării; se recomandă astfel ca înaintea celei de a doua examinări să organizăm o consultație recapitulativă. Atunci când recapitularea nu este posibilă, ne vom orienta nu atât după volumul cunoștințelor receptate, cât mai ales după rangul subiecților.

În literatura de specialitate (G.A. Lienert, 1967, J.J. Cronbach, 1970, A. Anastasi, 1976, T. Kulcsar, 1980, M. Predescu 1995 etc.) se deosebesc două tipuri principale de fidelitate, în funcție de faptul dacă sunt sau nu repetate, cu semnificații diferite. Se delimitează astfel o fidelitate instrumentală, realizată printr-o singură testare cu un singur test care indică în special consistența internă ("inter-itemică"). După Kulcsar sursa variațiilor, în cazul acestui timp de fidelitate, provine din inconsistența internă a testului, eventual din gradul insuficient de omogenitate. Acest gen de fidelitate poate fi controlat prin procedee statistice adecvate, precum analiza de variantă sau formula Kuder-Richardson. Studiul fidelității instrumentale se impune în faza elaborării testului constituind o operație obligatorie în cadrul pretestării.

Al doilea tip de fidelitate se referă la succesiunea în timp a testărilor cu același instrument sau cu teste paralele. Sursele de variație, în acest caz, pot fi: inconstanța condițiilor necontrolate ale

testării, inconsistența instrumentală în interiorul formelor și între formele testului, efectele repetării și învățării, eșantionarea întrebărilor, experiența individuală etc. Kulcsar, comentându-i pe Cronbach și Anastasi, susține că administrarea în pasul al doilea al unui test identic cu primul relevă "gradul de stabilitate a rezultatelor psihometrice, a caracteristicilor psihice explorate", în timp ce compararea rezultatelor unui test paralel cu primul relevă "gradul de echivalență a celor două forme paralele ale testului, precum și gradul de modificare a rezultatelor sub influența schimbării condițiilor externe"[58].

Atât în aria psihodiagnosticului, cât și în câmpul metodologiei sociopedagogice se manifestă un efort asiguu de normare și operaționalizare a cerințelor fidelității. Lazăr Vlăsceanu, de exemplu, recomandă următoarele procedee prin care se poate asigura sporirea fidelității:

a) Redactarea cât mai clară a sintagmelor și întrebărilor pentru a diminua interpretările divergente datorate unor expresii ambigue.

b) Utilizarea unui număr cât mai mare de itemi "similari ca tip și calitate, în așa fel încât să crească gradul de aproximare a spațiului real de variabilitate al unui concept și, în consecință, să se îmbunătățească veridicitatea măsurării"[59]. Cu alte cuvinte testul trebuie să fie astfel conceput încât să permită utilizarea unor procedee statistice.

c) Asigurarea designului și coerenței testului printr-o distribuire rațională a sensurilor în funcție de obiective, ipoteze, variabile dar și în raport cu itemii și expresiile utilizate.

d) Controlul permanent al modului de folosire în practica intructiv-educativă, "formularea atentă a instrucțiunilor de aplicare a instrumentului de măsurare și respectarea lor strictă în toate condițiile de aplicare"[60].

D. VALIDITATEA

Din atenții acordată de metodologi și teoreticieni ai evaluării, reiese că validitatea reprezintă cea mai importantă calitate a testelor

de cunoştinţe şi, în general, al oricărui instrument de măsurare şi diagnoză psihosocială. Se poate, de asemenea, aprecia că validitatea constituie o calitate sintetică a testelor, prin ea cumulându-se etalonarea, fidelitatea, standardizarea etc.; sunt puţine şanse ca un test să fie valid dacă nu este standardizat şi etalonat.

În sens larg, validitatea se referă la calitatea metodologică a unui test de a răspunde la întrebările: "Testul este bun sau rău?", "Cât este de bun?". Prin validitate se poate înţelege potrivirea dintre test şi obiectul ce urmează a fi examinat prin intermediul lui. "Validitatea defineşte omogenitatea dintre instrumentul de măsură şi ceea ce măsurăm. Metrul, de pildă, este un instrument de măsură validă pentru lungime, dar nu pentru greutate, pentru care instrumentul de măsură corespunzător este kilogramul. Inteligenţa este exprimată prin probe de inteligenţă date fie sub formă de test, fie de aparat iar nu prin probe de caracter ori sensibilitate emotivă. Memoria este exprimată prin probe de memorie iar nu prin cele de observaţie, atenţie sau imaginaţie"[61]. Parafrazându-l pe Nicolae Mărgineanu, vom observa că nivelul de pregătire al elevilor nu poate fi măsurat prin teste de inteligenţă sau de memorie, ci numai prin instrumente adecvate conţinutului unei discipline, elaborarea unui test de cunoştinţe valid presupune deci prelucrarea metodologică a programei unei discipline.

În sens restrâns validitatea testelor psihopedagogice se corelează cu principiul pertinenţei acţiunilor din praxiologie şi sociologie. Validitatea poate fi concepută ca o formă particulară de pertinenţă, adică o potrivire între mijloacele şi scopurile unei acţiuni; un test psihopedagogic este valid dacă rezultatele la care ajungem, aplicându-l, ne permit realizarea scopului propus. Din comentariile privind natura lui metodologică reiese complexitatea validităţii faptul că aceasta depinde nu numai de standardizare, etalonare, fidelitate, ci şi de gradul de determinare al scopurilor. Validitatea evaluării presupune activitate conştientă şi voluntară. Activitatea de elaborare şi utilizare a testelor de cunoştinţe este conştientă dacă are un scop, un obiectiv; gradul ei de conştientizare şi de validitate este cu atât mai mare cu cât scopurile sunt mai clare. Deosebim o claritate-psihosocială: obiectele să fie înţelese uşor de cât mai mulţi specialişti şi o claritate-coerenţă logică ţinând de corectitudinea definiţiilor şi argumentelor justificative. Una din regulile elementare corelate principiului validităţii este de a formula, de la început, cu maximum

de claritate, obiectivele şi modalităţile lor de operaţionalizare. Toate procedeele, inclusiv elementele conceptuale şi metodologice, vor fi subordonate sistematic obiectivului principal urmărit, schiţând astfel nu numai repere tactice, ci şi direcţii strategice.

Fără a avea pretenţia de a definitiva vreo definiţie, preocupaţi mai mult de a adapta în plan pedagogic anumite concepte şi procedee din metodologia diagnosticului psihosociologic, vom conchide că un test de cunoştinţe este valid dacă măsoară în mod adecvat nivelul de pregătire al elevilor la o anumită disciplină. Vom observa, de asemenea, că validitatea testelor docimologice trimite cercetătorul la probleme pedagogice grave precum importanţa disciplinei respective pentru formarea culturală, morală sau profesională a elevului. Opusul validităţii şi pertinenţei este futilitatea cunoştinţelor. N.M. Downie constată că "futilitatea întrebărilor (din cadrul unui test de cunoştinţe - n.n.) transformă examinarea într-un joc steril" şi, în concesinţă, metodologul trebuie să fie dublat de teoretician şi practician "esenţial este ca fiecare întrebare să fie importantă şi utilă"[61A].

Unii specialişti în docimologie şi psihodiagnostic aleg pentru definirea validităţii un sens intermediar. De exemplu J.M. Thyne susţine că "răspunsul dat aici la întrebarea: "Cum trebuie să fie un examen bun?" este acela că adecvarea unui examen reprezintă măsura în care rezultatele obţinute sunt în concordanţă cu scopul urmărit, oricare ar fi el. Această definiţie poate fi redusă la un cuvânt: validitate". În consecinţă, "un examen deosebit de valid cu privire la un scop (să zicem, verificarea reamintirii celor învăţate pe de rost) ar putea să aibă o validitate mică sau nulă în raport cu alt scop (ca acela al determinării capacităţii de înţelegere)"[62]. Limitându-se la psihodiagnostic, Mihai Predescu apreciază că "validitatea testelor arată dacă ele măsoară ceea ce îşi propun şi cât de bine fac acest lucru. În fond indicii de validitate arată dacă o probă psihologică se adresează unui fapt psihologic bine definit"[62]. T. Kulcsar notează că problema validităţii apare atunci când încercăm să răspundem la întrebări, precum: "Ce măsoară de fapt un anumit gest psihologic? Oare prin test noi măsurăm ceea ce credem că măsurăm?"[63].

Metodologii clasifică formele de validitate în funcţie de scopul urmărit. Validitatea de conţinut relevă că "itemii din care se compune un test, prin conţinutul lor, prin sarcinile, condiţiile şi circumstanţele

unei examinări, vizează sau nu domeniul pe care îl presupunem condensat într-un test, adică dacă în alcătuirea şi aplicarea lui au fost respectate normele logice, psihologice şi statistice"[64]. Solicitând nu numai analiza critică a itemilor, forma şi ordinea lor ci şi raportul dintre test, disciplina la care se referă, obiective de ordin social, moral sau profesional, validitatea de conţinut presupune un demers laborios, care pe lângă verificarea permanentă a standardizării, etalonării şi fidelităţii, necesită şi consultarea unor specialişti. Opusă validităţii de conţinut, validitatea de criteriu pare mai puţin pretenţioasă deoarece implică, în primul rând, raportarea nemijlocită la un criteriu extern, de preferinţă bine determinat.

Validitatea de criteriu este de două tipuri:

a) Concurentă sau de concurenţă care constă într-o analiză sincronică, prin compararea rezultatelor obţinute la un test cu rezultatele de la un alt test sau dintr-o activitate determinată.

b) Predictivă, care implică analiză diacronică prin compararea performanţelor obţinute la teste cu realizările ulterioare ale elevului respectiv. S-ar putea urmări, de exemplu, în ce măsură elevii cu medii mari la bacalaureat reuşesc în învăţământul superior, iar aceştia din urmă se afirmă în timpul facultăţii şi obţin mai târziu succese în profesie.

A. Anastasi ne oferă un tabel sintetic care ilustrează sugestiv formele de validitate ale unor teste psihopedagogice în domeniul matematicii (vezi tabel nr. 3)[64].

Tabel 4 - Validitatea unui test de aritmetică în scopuri diferite

Tipul de validitate	Scopul testării	Problema studiată
1. de conținut	Evaluarea cunoștințelor în ciclul primar Test de cunoștințe	Cât a învățat Petru din aritmetica predată
2. predictivă	Anticiparea capacității de învățare a matematicii în ciclul gimnazial (liceal) Test de aptitudine	Cât de bine va învăța Petru în viitor la matematică
3. concurentă	Diagnosticarea dificultăților în învățarea aritmeticii	Ce fel de dizabilități specifice relevă randamentul lui Petru la aritmetică
4. teoretică	Măsurarea raționamentului logic	Prin ce se caracterizează gândirea lui Petru

E. SENSIBILITATE, ECONOMICITATE ŞI OPERAŢIONALITATE

Sintetizând unele tentative de clasificare, Kulcsar propune gruparea calităților tehnice ale testelor în principale: standardizarea, etalonarea, fidelitatea, validitatea și secundare: economicitatea, aplicabilitatea, sensibilitatea. Preluând convenția lui Kulcsar, după ce am analizat în detaliu calitățile principale, ne oprim și asupra celor secundare, pentru a le repera și caracteriza sumare.

Sensibilitatea se referă la finețea discriminativă care se obține prin aplicarea testului. Profesorii care predau de mai mulți ani discipline umaniste știu că pot fi formulate întrebări ușoare la care răspund toți elevii și invers profesorii de matematică au pregătite exerciții grele pe care nu le rezolvă, de obicei, nici un elev. Testele de cunoștințe formate numai din întrebări grele și ușoare au o sensibilitate redusă, sau chiar nulă, deoarece nu permit delimitarea elevilor buni de cei slabi și, cu atât mai puțin, a celorlalți dintre ei.

Sensibilitatea unui test de cunoștințe poate fi cuantificată prin numărarea claselor în care pot fi încadrate răspunsurile elevilor. Se poate astfel aprecia că întrebările foarte ușoare sau foarte grele au

valoarea de sensibilitate 1, deoarece toți elevii fie răspund, fie nu răspund într-un singur fel, întrebările de tipul adevărat-fals au valoarea de sensibilitate 2, deoarece sunt posibile numai două răspunsuri etc. Întrebările deschise par a avea cea mai mare valoare de sensibilitate, cu condiția ca răspunsurile elevilor să difere între ele.

Economicitatea se raportează la criterii oarecum exterioare activității didactico-evaluative. G.A. Lienert încearcă să depășească sensul comun al economicității (limitat la aspectele economice-financiare) susținând că tot economice sau economiciste sunt și planurile aplicabilității, administrării, cotării, interpretării etc. Poate că ar fi însă mai prudent să delimităm aspectele economice de cele tehnice și praxiologice. După părerea noastră, în această arie problematică, pot fi deosebite cel puțin patru calități relativ distincte:

a) Economicitatea în sens restrâns, redusă la cuantumul cheltuielilor necesare elaborării și aplicării unui test de cunoștințe.

b) Economicitate în sens larg, praxiologic, incluzând volumul și gradul de dificultate al întregului efort didactic, metodologic, solicitat de pregătirea lor.

c) Operaționalitate sau aplicabilitate vizând numai aspecte de utilizare a lor în clasă de profesori sau evaluatori.

d) Utilitate social-morală, măsura în care răspund unor deziderate și idealuri ale comunității.

3.6.3. CONȚINUTUL ȘI STRUCTURA TESTELOR DE CUNOȘTINȚE

Conceput din perspectiva teoriei comunicării, testele de cunoștințe, asemeni examenelor tradiționale, au valoare de emițător aflându-se în relație de complementaritate cu răspunsurile elevilor, deși valoarea lor depinde de modul cum au fost elaborate (de exemplu dacă s-a respectat programa de învățământ, cerințele de standardizare, fidelitate etc.), ele îndeplinesc funcția de a controla pregătirea elevilor.

Definiția testelor desemnează două componente: probele și întrebările, termenul de probă este imprecis, exprimând ambiguu

anumite caracteristici ale activității de evaluare și, în primul rând, intenția de a "pune la încercare" și atrage în câmpul analizei întrebarea: "Prin ce elemente, entități poate fi pus la încercare, testat un candidat?". Multe discipline și îndeosebi matematica utilizează în evaluare exercițiile și problemele. Dacă prin exerciții se controlează capacitatea elevului de a respecta un algoritm, problemele vizează evaluarea aspectelor euristice ale învățării.

Exercițiile sunt folosite nu numai în evaluare ci și în predare sau pentru studiul individual. În timpul lecției de matematică profesorul, în ansamblul explicațiilor asupra unei teme, prezintă și un model de exercițiu, inclusiv rezolvarea lui. În continuare este invitat un elev să rezolve un exercițiu asemănător, solicitându-se apoi tuturor elevilor, în clasă și acasă, să rezolve cât mai multe exerciții de același tip. Însușirea algoritmului pe care-l presupune majoritatea exercițiilor, realizarea lui rapidă sau în contexte diferite, necesită uneori un număr mare de încercări și repetări.

Conceptul didactic și psihologic de problemă corespunde situației fizice a întâlnirii unui obstacol, după Vincenty Okon "problema didactică constă într-o dificultate practică sau teoretică a cărei soluționare independentă elevul o datorează activității sale proprii de cercetare"[65]. Câștigă tot mai mult teren proiectul extinderii învățării prin descoperire, famililiarizarea elevului cu cercetarea. Din perspectiva studiului prin descoperire, învățarea devine prezentarea unor modele de rezolvare a problemelor, iar evaluarea controlului capacității elevului de a rezolva probleme. Activitatea didactică se dovedește a fi suficient de elastică pentru a modela nu numai practica industrială, arta, ci și cercetarea științifică mai mult chiar educația este uneori propulsată într-o spirală gnoseologico-epistemologică. Este interesantă, în acest context, clasificarea problemelor propusă de Tadeus Vowacki care a luat drept criteriu trei situații: "a savantului pe drumul descoperirii, a inventatorului pe drumul invenției și a organizatorului pe drumul deciziei optimale. Fiecare dintre aceste forme este specifică anumitor grupe de discipline, respectiv: obiectelor teoretice (matematica, științele naturii), obiectelor practice (științele tehnice și tehnologice, a organizării, planificării etc.) și celor care studiază procesele de muncă, îndeosebi procesele de producție"[66].

Testele de cunoștințe au preluat din experiența tradițională și alte elemente, precum solicitările tematice și introducerile-stimul.

Rolul principal al solicitărilor evaluative este de a indica ceea ce ar fi trebuit să învețe elevul. Dacă obiectivul urmărit este ca elevul să memoreze definiții, caracterizări, clasificări, sintagme, atunci introducerea trebuie să-l orienteze în această direcție. Sunt frecvent întâlnite introduceri de tipul: "Ce ați învățat pentru astăzi?", "Ce ați reținut din lecția X?" sau chiar observații sarcastice: "V-am vorbit o oră întreagă despre tema X, cum de nu reușiți s-o rezumați și s-o relatați în două fraze?".

Este aproape evident că în momentul de față învățarea se mai bazează încă pe memorare și ar fi utopic să se spere că situația s-ar putea schimba peste noapte. Să nu subapreciem, de asemenea, faptul că dezvoltarea memoriei poate stimula într-o anumită măsură, gândirea și atenția. Pe de altă parte profesorul, în calitate de evaluator, trebuie să fie conștient de dificultățile pe care le întâmpină elevii atunci când încearcă să memoreze (inclusiv timpul necesar exercițiilor de repetare). Se poate deci recomanda profesorilor ca să limiteze materialul pe care urmează elevii să-l memoreze sau în cunoscuta formulă conservată de tradiția pedagogică "să se memoreze numai ceea ce este esențial".

În termeni cantitativi se poate aprecia că există o mare diferență între expunerea profesorului, bogată în descrieri, exemple, interpretări, detalii și ceea ce se poate pretinde elevului să memoreze: câteva definiții și clasificări și eventual unele interpretări și exemple. Pentru fiecare din aceste categorii psihologico-didactice pot fi construite introduceri adecvate subordonate obiectivului verificării materialului memorat. Deosebim astfel introducerile pentru definiții (prin care profesorul poate verifica dacă elevul a reținut noțiunile principale), întrebări-introduceri pentru clasificări sau chiar introduceri pentru exemple și interpretări.

Să presupunem că, în cadrul unei lecții de psihologie (liceu), am prezentat și explicat definiția senzației: "senzațiile sunt procese psihice elementare, prin care se semnalizează separat, sub forma imaginilor simple și primare, însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor, în condițiile acțiunii directe a stimulilor asupra analizatorilor". Explicațiile vor fi concentrate în direcția evidențierii caracterului elementar al senzațiilor, insistând, de exemplu, asupra faptului că acestea sunt cele mai simple procese psihice. Se poate astfel observa că senzațiile sunt mai apropiate de mecanismele

fiziologice decât gândirea sau imaginația, că percepția sau reprezentarea presupune senzații etc. Reluând în scop didactic unele interpretări asociaționiste mai vechi, vom remarca prezența senzațiilor în celelalte procese psihice inclusiv în fluxul fenomenalității mentale, antrenate de scopuri, sensuri și idealuri. În timp ce expunerea profesorului se dezvoltă în direcția surprinderii unor aspecte analitice, de detaliu, evaluarea ar urma, în principiu, să se limiteze la elementele esențiale ale definiției: caracterul elementar al senzației, forma de imagine a ei, caracterul primar, funcția de semnalizare etc. Se poate desigur pretinde elevului să memoreze întreaga definiție, nu numai sensurile, ci și sintagmele din manual (așa cum se procedează la concursurile de admitere la facultatea de psihologie de la universitățile de stat, unde sunt mulți candidați pe un loc). Într-un examen standardizat ar fi însă rațional ca la întrebările de memorie "Ce este senzația?" să apreciem ca bune răspunsuri de genul: "Senzațiile sunt procese psihice", "senzațiile sunt imagini" etc. Pe de altă parte răspunsul "Senzațiile sunt imagini simple și primare", din punctul de vedere al calității memorării este mai bun decât răspunsul "senzațiile sunt imagini".

Analiza structurii testelor și examenelor tradiționale poate fi adâncită observând că solicitările și introducerile sunt formate din întrebări. Se poate, de asemenea, adăuga că enunțurile introducerilor din teste au și o nuanță interogativă, într-o manieră mai mult sau mai puțin explicită, din cauză că îndeplinesc funcția de stimul în cadrul procesului evaluativ. Dacă în examenele tradiționale solicitările se exprimă, de rgulă, prin subiecte sintetice (enunțarea unor titluri sau subtitluri de lecție) testele de cunoștințe preferă o elaborare analitică, prezentându-se ca structuri complexe de întrebări. Deși unii metodologi, precum Thyne, recomandă ca testele de cunoștințe să fie formate din întrebări de același fel, nu întrezărim nici un impediment major în construirea unor teste de cunoștințe având întrebări de tipuri diferite. După părerea noastră se pot admite nu numai teste cu întrebări de tipuri diferite, dar și instrumente evaluative complexe, elaborate pe baza unor ipoteze diferite asemenea tehnicii chestionarelor "omnibus" din metodologia cercetării sociologice.

3.6.4. TEHNICI INTEROGATIVE. NATURA ŞI FUNCŢIILE ÎNTREBĂRII

Deoarece este formată, în principal, din întrebări, analiza metodologică a testelor de cunoştinţe presupune studiul tehnicilor interogative sau erotetice. Denumirea de erotetică prin care se desemnează uneori metodele interogative provine de la termenul grecesc "erotema" care înseamna întrebare. În acest sens vom înţelege prin tehnici interogative, erotetice (sau chiar erotematice) acele metode psihopedagogice în care procesele de comunicare sau de predare-învăţare se realizează prin întrebări sau cu ajutorul întrebărilor.

Tehnicile interogative sunt cunoscute şi sub denumirea de procedee socratice, dialog sau maieutică. În limba greacă veche maieutica înseamnă arta moşitului. Mama lui Socrate a fost moaşă. Marele filosof susţinea că activitatea profesorului dialectician seamănă cu moşitul; mama lui ajuta la naşterea copilului, el ajuta la naşterea ideilor. Ambele naşteri sunt dureroase, prima fizic a doua spiritual. Socrate considera că ideile se află, de la început, în mintea discipolului, cum se află pruncul, înainte de a se naşte, în pântecul mamei. Profesorul-filosof trebuie să ajute discipolul, pentru ca acesta din urmă să reuşească să-şi scoată (nască) ideile (adevărul) din adâncul minţii (subconştient) în sfera limpede a definiţiilor coerente (nivelul conştient al psihicului). Ajutorul profesorului constă în stimulare intelectuală (ironia socratică) şi mai ales în capacitatea de a folosi întrebări meşteşugite.

Tehnicile interogative şi întrebarea în general se dovedesc necesare, indispensabile, deosebit de valoroase nu numai în practica psihopedagogică şi dialog ci şi în cultură; Constantin Noicea în lucrarea *"Sentimentul românesc al fiinţei"* afirma că "totul pleacă, în om, de la întrebare"[67]. În acelaşi spirit filosoful francez R. Verneaux susţinea că "întregul efort al geniului uman constă în a pune întrebări şi a le rezolva"[68].

Ca fenomen psihologic, gândirea noastră nu se desfăşoară atât prin raţionamente, asociaţii de noţiuni, ci prin întrebări şi reprezentări. Sub fiecare judecată şi noţiune, dacă ne examinăm atent, gândirea fierb întrebările, nedumeririle şi presimţirile; raţionalitatea exprimă deci o anumită tensiune între noţiune, concept şi întrebare. Logicianul şi psihologul american Ch. Sigwart susţine că întrebarea este "un act de gândire care precede judecata, este etapa de pregătire a judecăţii, de aşteptare a ei"[69].

Conştiinţa colectivă se manifestă uneori printr-un mecanism de interdicţie a tentativelor de a pune întrebări ("crede şi nu cerceta"), ca modalitate de constrângere, vizând cristalizarea unui sentiment religios, dar care poate degenera şi în dogmatism politic, ideologic sau filosofic. Dacă celor care pun întrebări îndrăzneţe preoţii budişti le răspund prin tăcere, mulţi dintre cei care au avut curajul de a înfrunta tirania şi dictatura prin întrebări au plătit cu viaţa. Pe noi ca profesori şi psihologi ne interesează nu docilitatea, pasivitatea, ci formarea şi stimularea inteligenţei, a capacităţii de adaptare şi rezolvare a problemelor pe care le ridică, la tot pasul, mediul social şi intelectual. Dacă închidem fluxul întrebărilor ajungem la dogmatism, pentru a favoriza iniţiativa intelectuală, suportul inteligenţei, trebuie să procedăm invers: să-i lăsăm pe elevi să pună întrebări, să-i încurajăm să dialogheze, chiar dacă unele dintre problemele pe care le vor ridica ne incomodează.

Pentru a ne putea lămuri în privinţa metodologiei interogative, avem nevoie de o caracterizare şi de o definire a întrebării, dar înainte de acestea, întrebându-ne "Ce este întrebarea?" ne situăm în plin paradox al logicii interogative.

Este interesant de reţinut că ne-au rămas încă de la Aristotel unele sugestii în legătură cu deosebirea dintre întrebare (premisă dialectică) şi judecată (denumită de filosoful atenian premisă demonstrativă). Deosebind silogismul cu premisă apodictică (judecata) de cele cu premisă probabilă (format din întrebări), Aristotel precizează "Premisa demonstrativă diferă de cea dialectică prin faptul că primeşte una dintre cele două părţi ale contradicţiei – cel care demonstrează nu întreabă care este premisa, ci o afirmă – pe când premisa dialectică întreabă care dintre cele două părţi ale contradicţiei este valabilă. De aceea, o premisă silogistă, în genere, va fi o afirmaţie, ori o negaţie a ceva despre ceva, va fi demonstrativă dacă este

adevărată şi derivată din principii admise la început, va fi dialectică, dacă cel care pune o întrebare între două contradictorii, sau dacă se închide la ceva care este o aparenţă şi probabil"[70]. În viziunea lui Aristotel, întrebarea este deci o problemă, adică o propoziţie dialectică în sensul că ar presupune cel puţin o alternativă contradictorie. Din punct de vedere logic, întrebarea apare ca un fel de pârghie prin care raţionamentul poate acţiona asupra contradicţiilor. Întrebarea are configuraţia unei judecăţi incomplete, sau, mai bine spus, a unei construcţii intelectuale mai complexe deoarece operează cu contradicţii. Să nu uităm însă că întrebarea cere răspuns şi că prin răspuns se pot rezolva contradicţiile iniţiale. Dacă întrebarea se referă la mai multe posibilităţi de alegere (alternative), răspunsul poate fi considerat decizie, adică indicarea alternativei corecte.

Întrebările au o mare valoare gnoseologică, deoarece ele se situează la graniţa dintre cunoscut şi necunoscut. Izvorul întrebării este, de regulă, o situaţie de incertitudine, semicunoaştere. Prin mişcarea întrebării spre răspuns, se încearcă elucidarea sau, cel puţin, atenuarea logică, gnoseologică sau numai psihoafectivă a incertitudinii şi angoasei pe care o însoţeşte aceasta din urmă. Întrebarea pare a fi o parte componentă a raţionamentului şi gândirii ipotetice deoarece multe întrebări se prezintă sub forma unor întrebări. Reamintim, de asemenea, că probele examenelor tradiţionale şi mai ales a testelor de cunoştinţe sunt formate din întrebări.

Prin întrebare se declanşează, se pune în mişcare, capacitatea de cunoaştere şi descoperire. Întrebarea, arată Ioan Cerghit, este o incitaţie la gândire şi creativitate, "ea precede construcţia raţionamentului, orientează gândirea pe calea adevărului, poate să direcţioneze cu subtilitate percepţia, înţelegerea şi judecata spre sesizarea a ceea ce este nou şi esenţial, să îndemne la deducţii"[71], cu alte cuvinte întrebarea este elementul dinamic al gândirii, aspectul energetic al activităţii intelectuale. Vom observa, de asemenea, că prin întrebare se asigură nu numai mişcarea internă a intelectului, dar şi comunicarea cu exteriorul "prin întrebări elevii sunt ajutaţi să prelucreze propriile cunoştinţe pe care le posedă şi să ajungă la noi soluţii variate. Întrebările enunţate sunt supuse atenţiei şi analizei întregii clase au menirea: să suscite curiozitatea, trebuinţa de cunoaştere, să incite la căutări, la sesizarea unor relaţii cauzale, la descoperirea notelor caracteristice şi comune unui grup de obiecte sau categorii de

fenomene, să conducă la însușirea de noi generalizări, la formularea de noi concluzii. Prin întrebări, elevii sunt ajutați să prelucreze propriile cunoștințe pe care le posedă și să ajungă la noi asociații (structuri cognitive), să imagineze și să producă soluții variate și originale la rezolvarea diferitelor probleme teoretice și practice incluse în cuprinsul materiei"[72].

Datorită potențialului ei logic, gnoseologic și euristic, precum și faptului că multe activități pedagogice și intelectuale se pot desfășura prin dialog, se apreciază, uneori, că întrebarea are un rol decisiv în activitatea învățământului. Numeroase sondaje și cercetări psihopedagogice au ajuns la concluzia că metodologia interogativă facilitează considerabil procesul de predare-învățare. Cunoștințele sunt mai accesibile dacă se prezintă sub formă de întrebări și răspunsuri sau măcar dacă sunt susținute intermitent prin întrebări bine alese. Gândirea elevului, mai ales gândirea adolescentului, cutezătoare și profundă, se desfășoară nu numai și nu atât prin raționamente și asociații de noțiuni, ci în primul rând prin fluxuri de întrebări și ipoteze care suscită concepte și principii. Cea mai mare densitate de întrebări, o adevărată explozie interogativă are loc atunci când tânărul devine conștient de marile probleme ale lumii și vieții: posibilitatea existenței lui Dumnezeu, viața și moartea, tentațiile sexuale și responsabilitatea creșterii copiilor, inegalitățile rezultate din moștenire etc. Calitatea gândirii adolescenților nu trebuie judecată exclusiv după criterii formale, corectitudinea raționamentelor depinde de multe ori de modul cum sunt puse întrebările, de calitatea și forța lor psihoafectivă; prin întrebări se ajunge la raționament și tot prin întrebări se trece de la un raționament la altul.

Din punct de vedere psihogenetic, se constată că mai întâi copilul își formează deprinderea de a pune întrebări și, eventual, de a răspunde la ele și abia mai târziu capacitatea de a înțelege și de a opera cu noțiuni și abstracții. Se poate observa că, mai ales copii de 5-7 ani devin la un moment dat extrem de curioși și-și exprimă această tensiune printr-o avalanșă de întrebări. Copii pun întrebări chiar dacă la întrebările puse înainte nu au primit răspuns, repetă de mai multe ori aceeași întrebare chiar dacă au primit la aceasta un răspuns mulțumitor, corect, încearcă să obțină un răspuns suplimentar sau un alt răspuns la aceeași întrebare, ceea ce denotă o permanentă mișcare între întrebare și informație, între întrebări, operații logice și abstracții.

Evident că pentru a stimula dezvoltarea inteligenței este bine să-i lăsăm pe copii să pună întrebări, să-i stimulăm să întrebe cât mai frecvent, dar cel mai bine se poate realiza acest deziderat dacă răspundem prompt când ne întreabă și ne antrenăm spontan în discuțiile pe care le provoacă.

Unele aspecte ale întrebării sunt studiate de morfologie și sintaxă; importanța pe care o acordă gramatica întrebărilor se materializează prin categorii și reguli gramaticale. Modalitatea de vorbire prin întrebare și răspuns este atât de răspândită în limbajul comun și literatură încât sintaxa distinge, pe lângă propozițiile și intonațiile enunțiative și exclamative, tipuri de propoziții și intonații interogative. În procesul vorbirii, comunicarea poate să aibă scopuri diferite: informează pe ascultător sau cere informații asupra unui lucru necunoscut de cel ce vorbește. În conformitate cu acest criteriu (dacă informația aparține celui care vorbește sau celui căruia i se adresează vorbitorul) propozițiile se împart în enunțiative și interogative, fiecare tip de propoziție având anumite caracteristici, inclusiv de intonație.

Întrebarea se poate defini și ca un proces psihologic de natură cognitivă dar cu substanță conativă, colorat afectiv, exprimând simultan: dorință, emoție, orientare euristică și curiozitate. Ch. Sigwart susține că atunci când pentru un obiect nou și necunoscut mie, nu am nici o reprezentare asemănătoare cu reprezentările lui din amintirea trecută sau "când găsesc un obiect nepotrivit pentru o însușire sau activitate dată", când am dubii cu privire la existența unui obiect, a unor însușiri ale sale, atunci apare întrebarea. Se poate constata, de asemenea, că întrebarea exprimă o tensiune afectivă între ceea ce este și ceea ce ai vrea să fie, între ceea ce este și ceea ce ar trebui să fie și, în general, între elementele senzoriale și afective, pe de o parte, și planul rațional, interpersonal și moral, pe de altă parte.

Încercând să sintetizăm trăsăturile menționate mai sus și, în același timp, să găsim un liant, vom preciza că întrebarea poate fi delimitată ca funcție logică și ca expresie psihoafectivă care se distinge de alte procese, de forme asemănătoare, printr-un grad ridicat de integralitate psihică și sistematizare conștient-motivațională. Orice întrebare presupune existența unui scop, dacă nu chiar întregul ei conținut se organizează în jurul intenției ce stă la baza scopului. O problemă deosebit de interesantă, dar care depășește prin complexitatea ei posibilitățile noastre de studiu și interpretare (nu

este tratată încă de literatura de specialitate) este aceea a raporturilor dintre întrebare şi scop. Necesitatea explicitării scopului, adaptarea scopului întrebării la obiectivele lecţiei, inexistenţa unei metodologii pe care să ne sprijinim explică, cel puţin în parte, dificultăţile pe care le întâmpinăm atunci când ne propunem să traducem ideile unei lecţii sau programe de învăţământ pentru predare sau evaluare.

Când discutăm despre întrebare, mai ales ca proces psihofiziologic, trebuie să ne referim şi la răspunsuri fiindcă, de regulă, nu există întrebări fără răspunsuri, întrebarea este legată semantic, logic şi psihologic de răspuns, ea cere un răspuns.

Raportul dintre întrebare şi răspuns (pe care-l putem numi item de dialog şi test de cunoştinţe) reprezintă o modalitate de comportament verbal, de tipul stimul-reacţie, unde întrebarea are valoare comportamentală de stimul.

Din definiţia de mai sus rezultă potenţialul de interacţiune al tehnicilor interogative. Prin întrebare se deschide o acţiune verbală şi aproape că se provoacă o reacţie a unui partener real sau imaginar. Se poate constata în acelaşi timp, că fiecare item are o structură internă, implică două elemente relativ distincte (primul întrebarea, al doilea răspunsul), care, de cele mai multe ori, cel puţin în universul şcolar, sunt persoane diferite, parteneri de discuţie: întrebătorul (cel care pune întrebarea şi deci stimulează, iniţiază dialogul) şi respondentul, care prin răspuns închide itemul sau, dacă răspunsul conţine implicit o întrebare, continuă discuţia devenind şi el întrebător. Dacă în şcoala tradiţională întrebător era profesorul elevul aflându-se întotdeauna în statutul de respondent, în metodele noi de predare se încearcă transformarea elevului într-un veritabil întrebător. După cum vom vedea în cele ce urmează, în evaluare rolul de întrebător al profesorului se conservă, deşi într-o formă mai mult simbolică.

Întrebările, ca instrument de lucru indispensabile oricărui profesor şi evaluator, posedă, indiscutabil, numeroase virtuţi şi valenţe psihopedagogice şi axiologice care pot fi sintetizate în următoarele funcţii:

a) Rolul de activizare. Prin întrebări se atrage atenţia şi tot prin întrebări putem menţine atenţia; expunerea induce plictiseală deoarece nu conţine întrebări. Funcţia de activizare rezultă în primul rând din forma de stimul comportamental al întrebării. Cel mai simplu procedeu de a atrage atenţia unei persoane sau a unui grup de indivizi

este de a adresa întrebări; cu cât sunt mai grele întrebările (au implicații ontologice, religioase, morale, politice etc.), cu atât tensiunea euristică, psihopedagogică și psihoafectivă este mai mare.

b) Permite clarificarea. Prin întrebări se pot lămuri anumite probleme, noțiuni, aspecte sau elemente mai dificile ale lecției. Atunci când un elev ascultă o lecție, chiar dacă este permanent atent și se concentrează corespunzător, nu poate să înțeleagă toate cunoștințele predate, corelațiile și aplicațiile (numai calculatorul ar fi capabil de o asemenea performanță). Dacă elevul, fie în timpul lecției, fie la sfârșitul ei, nu pune întrebări, rămâne cu o parte a lecției înțeleasă insuficient și va avea, eventual, nevoie de o documentație suplimentară. Modalitatea cea mai simplă pentru ca elevii să se clarifice asupra chestiunilor mai dificile este discuția: elevii să se obișnuiască și să fie încurajați să pună întrebări, iar profesorul să se străduiască să răspundă explicit la cât mai multe.

c) Valoarea motivațională: prin întrebări se deschide întregul suflet al copilului, dar mai ales se reflectă interesele, pulsiunea naturală de a cunoaște și de a acționa în cunoștință de cauză; scopul care stă la baza întrebării leagă motivația de cunoaștere și învățare. Itemul întrebare-răspuns reprezintă o primă reglare între tendințele motivaționale subiective și factorii umani exteriori. Elevul care pune întrebări, bineînțeles într-un mediu favorabil sau cel puțin tolerant, se adaptează relațional; pe de o parte se reduc pulsiunile instinctive, pe de altă parte sunt asimilate motivațional norme și valori.

d) Dezvoltă gândirea. Kneller și Smith au demonstrat că explicațiile și, în general, operațiile logice, sunt actualizate psihologic prin introduceri interogative. În concordanță cu această teorie se poate aprecia că întrebarea ca formă intermediară între sensibilitatea, senzorialitatea și operațiile formale asigură comunicarea, îndeosebi în stadiul inițial între cele două niveluri gnoseologice. Se poate deci aprecia că prin exercițiul interogativ cresc șansele de a accede la operaționalitatea formală și prin ea la abstracții; întrebările au valoare psihologică de instrumente pentru operaționalizarea logică și perceperea corectă a conceptelor și celorlalte structuri logice.

e) Favorizează comunicarea interpersonală și permite transferul între diverse niveluri și planuri gnoseologice. Elevul nu poate comunica adecvat decât prin întrebări, raportul întrebător-respondent fiind una din formele cele mai vechi și durabile de relație

interpersonală. Se pot transmite prin întrebări şi răspunsuri nu numai informaţii ci şi scopuri, intenţii, indicaţii, sugestii. Vom sublinia, de asemenea, că întrebările permit transferul de la planul conceptual la cel senzorial sau la cel motivaţional-afectiv la cel raţional-moral. Referindu-se strict la planul educativ, vom remarca faptul că întrebarea este practic modalitatea potrivită, la îndemâna profesorului, prin care se poate realiza un canal de comunicare între diverse planuri de cunoaştere şi relaţionalitate.

f) Valoarea euristică. Întrebarea este un mijloc excelent prin care se poate provoca o anumită frământare în mintea elevului, astfel încât acesta să-şi dea seama de sensul cunoaşterii. Metoda problematizării apelează la întrebări şi este stimulată prin întrebări. Metodele şi tehnicile de intensificare a creativităţii (brainstorming, sinectica) au derivat din anumite procedee interogative. Fazele proceselor creative sunt, de asemenea, marcate prin repere erotetice. O dovadă a potenţialului euristic de a facilita procesul de descoperire este şi faptul că ipotezele se prezintă de multe ori sub forma unor întrebări.

h) Funcţia de cunoaştere. Prin întrebări pute.n investiga aproape toate aspectele mai importante ale activităţii instructiv-educative, inclusiv a celor evaluative; testele şi chestionarele pe care le utilizăm pentru cunoaşterea personalităţii elevului, a relaţiilor interpersonale sau a unor fenomene de grup sunt structuri de întrebări; prin astfel de mijloace noi obţinem date pe care ne bazăm în cercetările ştiinţifice.

i) Valenţele docimologice sintetizează toate celelalte funcţii ale întrebărilor. Cea mai simplă şi răspândită metodă de apreciere a cunoştinţelor asimilate de elev este ascultarea care, cel puţin ca formă, seamănă cu dialogul. Pe de altă parte se poate observa că orice discuţie are simultan două aspecte: unul vizează învăţarea şi, în general, comunicarea, celălalt latura evaluativă, servind ca reper în aprecierea elevului. Evaluarea reprezintă o formă de relaţie interpersonală şi socială având legături nemijlocite au statusul şi rolurile. Evaluarea poate fi interpretată ca o modalitate de activizare şi de clarificare, este adevărat exterioară predării-învăţării. Întrebările stimulează nu numai gândirea şi creativitatea asociată învăţării, judecăţile de valoare ale profesorului, ci şi intuiţiile subtile prin care se adaptează elevul procesului evaluativ etc. Riscând o primă generalizare ne permitem să susţinem că ponderea întrebărilor în evaluare este mult mai mare

decât în predare, ceea ce ar constitui o şansă în plus pentru perfecţionarea metodelor şi procedeelor de apreciere obiectivă a nivelului de pregătire al elevilor.

3.6.5. TIPURI DE ÎNTREBĂRI

Deşi ne interesează în primul rând tipurile de întrebări indispensabile în construcţia testelor de cunoştinţe şi eventual întrebările utilizate în formele tradiţionale de evaluare, nu ar fi înţelept să ocolim problematica psihopedagogică şi metodologică a clasificării întrebărilor. Pe lângă criteriile strict evaluative de clasificare a întrebărilor, menţionăm şi alte seturi de criterii precum cele logice, psihopedagogice, gramaticale, de exprimare etc.

a) Criterii logice. Constantin Grecu deosebeşte întrebările standard (când întrebările solicită respondentului anumite informaţii) de cele nonstandard. Pot fi considerate întrebări nonstandard întrebările de examen şi din testele de cunoştinţe, deoarece profesorul cunoaşte răspunsurile înainte, deci ele nu aduc nici un plus de informaţie.

Menţionăm, tot din perspectiva unor interferenţe inevitabile între aspectele logice şi cele evaluativ-axiologice şi clasificarea întrebărilor standard:

- C - întrebări care se numesc astfel de la prima consoană a adverbului interogativ prin care se introduc. Mai frecvent sunt folosite adverbele: cine, ce, cât, cum etc.;
- întrebările decizionale, care preced momentul luării unei hotărâri;
- întrebările nexus prin care se leagă noţiunile sau diverse momente ale unei acţiuni; astfel de construcţii apar când "supunem întrebării combinaţia (nexus) unui subiect şi a unui predicat"[74].

Întrebările pot fi împărţite şi după valoarea de adevăr a răspunsului. Avem astfel:

- întrebări analitice sau tautologice unde toate răspunsurile posibile sunt adevărate. De exemplu la întrebarea "Care dintre fenomenele sociale sunt complexe?" toate răspunsurile de tipul: "Fenomenele pedagogice sunt complexe", "Fenomenele psihologice

sunt complexe", "Fenomenele economice sunt complexe" etc. sunt adevărate;

- întrebări contradictorii la care toate răspunsurile sunt negative. La întrebarea: "Care om este nemuritor?" nu există nici un răspuns afirmativ deoarece toţi oamenii sunt muritori;

- întrebări realizabile unde răspunsurile pot fi adevărate sau false.

b) Criterii sociologico-metodologice. Mai cunoscute sunt clasificările făcute de H.H. Stahl şi Septimiu Chelcea. Din perspectiva teoriei şi practicii investigaţiilor sociale, procedând la o trecere în revistă a principalelor tehnici sociologice H.H. Stahl se opreşte, la un moment dat, asupra clasificării procedeelor de concepere a chestionarelor pe care le numeşte "tipicuri". Sunt diferenţiate următoarele tipuri de întrebări:

- Comunicări de hotărâri deja luate, care capătă, de obicei, configuraţia întrebărilor "sau-sau", de exemplu "Te-ai hotărât să dai examen de admitere la facultatea de psihologie sau la facultatea de drept, sau la facultatea de ştiinţe economice?";

- Optarea între două alternative care solicită de regulă întrebări "da-nu";

– Trieri: "De pe lista alăturată notează cu + ceea ce consideri bun şi cu - ceea ce consideri rău".

– Calificări: Profesorul dumneavoastră este: întotdeauna drept, de cele mai multe ori nedrept, uneori drept, alteori nedrept.

– Clasificări când i se solicită respondentului ca răspuns un clasament (top)[75].

Pornind de la principiul că problema diferitelor forme de întrebări ţine mai mult de structura chestionarului deoarece mutarea unui item dintr-o parte în alta duce la schimbarea funcţiei ei, S. Chelcea enumeră următoarele categorii:

- întrebări de contact sau de spart gheaţa, adică primele întrebări din chestionar, care au menirea să trezească interesul subiectului;

- întrebări de trecerea prin care se realizează unitatea şi coerenţa chestionarului;

- întrebările filtru, opuse întrebărilor de trecere; primele urmăresc conexiunile şi traseele, sensurile, în timp ce următoarele îşi propun să insiste asupra unui singur aspect sau problemă "opresc trecerea unor categorii de subiecţi la întrebările succesive";

- întrebări bifurcate sau de tipul "da-nu";
- întrebări "De ce?", aparent cele mai simple;
- întrebări de control care pot servi verificării fidelității răspunsurilor;
- întrebări de identificare prin care se reţin date asupra subiectului vârstă, sex, naţionalitate etc.[76].

c) Criterii de exprimare. Gilles Ferreol şi Noel Flageul, în contextul tehnicilor de exprimare scrisă şi orală, susţin că metoda interogativă poate fi reprezentată "prin sigla 5CUCD/P.

- C repetat de cinci ori, corespunzând următoarelor întrebări: "La cine se referă?" (personale), "Ce?" (obiectul, datele întrebării), "Când?" (timpul, cronologia), "Care sunt consecinţele?", "Care sunt soluţiile?",
- U pentru "Unde?" (loc, spaţiu);
- C pentru "Cum?" (modalităţi, metode), "Cât?" (cantitate, măsură);
- D pentru "De ce?" (cauze) sau P "Pentru ce?" (obiective, scopuri)"[77].

d) Criterii filologice; mijloacele gramaticale prin care se introduc. Cercetările de logică şi pedagogie interogativă (R.L. Carner, V.V. Zubotin, C. Grecu, I. Cerghit etc.) s-au preocupat de găsirea unor echivalenţe între forma gramaticală, cea logică şi cea didactică. S-a insistat, din perspectiva taxonomiilor obiectivelor educaţionale, asupra deosebirilor dintre întrebările reproductive (adaptate procesului de verificare a volumului de cunoştinţe memorate de elev) de cele productive, cu potenţial euristic sau formativ-logic. Dacă într-o perioadă mai veche se punea accentul pe posibilitatea stimulării prin întrebări a capacităţii elevului de a sesiza scopurile şi cauzele, astăzi sunt preţuite mai ales acele întrebări prin care se pot identifica deprinderile eelvului de a combina, construi, evalua, structura etc. Clasificarea întrebărilor în funcţie de mijloacele gramaticale prin care se introduc şi corespondentul pedagogic-didactic al acestora poate fi sintetizată în următorul tabel (vezi tabelul 4).

Tabel 4 - Corespondența dintre natura gnoseologico-didactică a întrebărilor și forma gramaticală prin care se introduc (după I. Cerghit)

Nr. crt.	Expresiile gramaticale prin care se introduc	Natura întrebării
1.	"Ce este?", "Ce ați văzut?"	reproductiv memorelnice
2.	"Care este?", "Care sunt?" "Ce?", "Cine?", "Când?"	reproductiv-cognitive
3.	"De ce?", "Pentru ce?"	productiv-cognitive
4.	"Din ce cauză?"	de determinare
5.	"În ce scop?"	de finalitate
6.	"Dacă... atunci"	relaționale
7.	"Ce asemănări... deoscbiri?"	de comparare
8.	"Undc?", "Când?"	ordonare (în spațiu, în timp)
9.	"Ce este aceasta?"	de clasificare
10.	"Care este părerea dumneavoastră?"	de atitudine
11.	"Cum se pot combina?"	de sinteză
12.	"Cât?"	întrebări care implică numărarea

e) Criterii de adresabilitate. Se poate avea în vedere nu numai direcția itemului "cine pune întrebarea și cine răspunde", cât și strategia de adresare adoptată de profesor. Dacă ținem seama numai de primul aspect vom putem delimita patru tipuri de întrebări:

- întrebări puse de profesori elevilor, cum sunt cele din examenele tradiționale sau din testele de cunoștințe;
- întrebări puse de elevi profesorilor prin care se manifestă inițiativa elevilor, deși pot fi și un semnal al neînțelegerii;
- întrebările puse de elevi altor elevi;
- autoîntrebările inaccesibile observației directe reprezentând totuși un obiectiv permanent al acțiunii educative.

În funcție de strategia prin care se adresează profesorul elevilor și modul de dirijare al discuției avem următoarele genuri de întrebări:

- frontale, adică întrebări pe care profesorul le adresează întregii clase, concepută milităreşte ca pe "front";
- directe, adresate unui anumit elev, de obicei indicat prin nume;
- de "releu", primite de profesor de la un anumit elev M și adresate altuia N;
- de revenire când întrebarea se pune într-un moment A al lecției, dar se răspunde într-un element B, aflat la oarecare distanță de A, dar apreciat de profesor ca fiind mai potrivit.

f) Criterii psihilogice, dacă permit sau nu un răspuns liber. Deosebim astfel întrebările deschise de cele închise. Întrebările închise (care mai sunt numite şi precodificate, înguste) sunt construite pe răspunsuri, adică sunt astfel formulate încât să ducă la răspunsuri stabilite anterior. Întrebarea închisă este însoţită şi de răspunsurile posibile, elevul urmând să aleagă răspunsul corect. Întrebările deschise sunt libere în raport cu răspunsul, profesorul nu stabileşte de la început un răspuns corect, pot exista diverse răspunsuri, elevului revenindu-i sarcina nu de a alege, ci de a construi răspunsul.

Unii specialişti, precum Gilbert Leroy, consideră că valoarea didactică a întrebărilor depinde nemijlocit de măsura în care asigură elevilor posibilitatea de a da răspunsuri originale, creative. Din păcate libertatea pe care o acordă întrebările deschise elevilor conduce la o mare diferenţă între răspunsuri, atât din punctul de vedere al conţinutului, cât şi din cel al formei, inclusiv al lungimii. La întrebarea deschisă: "Ce este pedagogia?", un elev poate să răspundă printr-o definiţie simplă "Pedagogia este o ştiinţă umanistă care studiază educaţia", în timp ce altul poate intra în detalii, enumerând conceptele şi capitolele acestei ştiinţe. Primul răspuns începe într-un rând, în timp ce al doilea se poate întinde pe mai multe pagini. Dacă în predare întrebările deschise îşi conservă valoarea euristică, în evaluare, din cauza variabilităţii răspunsurilor pe care le provoacă, induce subiectivitate.

Pentru a limita variabilitatea răspunsurilor, întrebările deschise sunt utilizate în practica evaluativă sub forma întrebărilor prin care se solicită definiţii, caracterizări, exemple, interpretări standard. Sunt tolerate, de asemenea, şi întrebările cu răspuns lung de tipul compoziţiei, adică întrebările prin care se solicită elevilor redactarea unei compuneri sau elaborarea unei sinteze.

În construcţia testelor de cunoştinţe sunt preferate întrebările închise datorită gradului lor ridicat de relevanţă şi obiectivitate. Sunt cunoscut mai multe tipuri de întrebări închise: întrebări cu răspunsuri la alegere, întrebări de tipul adevărat-fals, asociere şi rearanjare, întrebări cu răspunsuri incomplete etc.

A. ÎNTREBĂRI CU RĂSPUNSURI LA ALEGERE

Insuficienta delimitare a aspectelor evaluative de cele de predare sau de stimulare a creativității explică neîncrederea și prejudecățile privind "valoarea" întrebărilor închise și mai ales a acelora cu răspunsuri la alegere. Este astfel foarte răspândită opinia că întrebările cu răspunsuri la alegere pot fi utilizate numai pentru verificarea memoriei elevilor, a cuantumului cunoștințelor memorate. Este adevărat că multe întrebări cu răspunsuri la alegere sunt elaborate pornind de la definiții și clasificări, trădând efortul profesorului de a organiza materialul în jurul unor repere. Susținând cerința reducerii ponderii memorării nu înseamnă că am accepta și principiul radical după care ar putea exista învățare fără memorare. Vom observa, de asemenea, că există două forme de memorare: memorare-reproducere de genul învățării pe de rost a unei poezii, care solicitând expres, intens chinestezia seamănă, din punct de vedere al conținutului comportamental, cu dresajul. Memorarea-reproducere presupune formarea deprinderii și a capacității de a reda întregul material într-o formă cât mai fidelă cu originalul. Memorarea-recunoaștere este mai economică din cauză că solicită numai o simplă identificare pe baza comparației dintre proba prezentată și ceea ce am învățat înainte. Reproducerea nu este posibilă fără reflexe condiționate limitându-se, de regulă, la forme primitive de comportament precum învățarea în lanț sau învățarea stimul-răspuns, în timp ce recunoașterea este permeabilă inteligenței, intuiției și conștiinței. Spre deosebire de reproducere care are un caracter deosebit de constrângător, recunoașterea implică unele elemente de libertate: solicitând numai recunoașterea subiectul nu mai este obligat să memoreze intensiv toate elementele, ordinea lor, modul de construcție etc. Pe lângă percepție recunoașterea antrenează și procese intelectuale: comparație, analiză, sinteză, chiar dacă acestea se realizează într-un plan figurativ sau secvențial.

Deși sunt frecvent utilizate pentru a identifica definiții și clasificări, întrebările cu răspunsuri la alegere pot fi folosite și pentru

testarea înțelegerii și a capacității de rezolvare a problemelor. Dintre toate disciplinele care se predau în învățământul nostru preuniversitar, matematica se dovedește a fi cea mai problematizată. Multe probleme și exerciții din matematică au o singură soluție. Până nu de mult problemele de matematică erau prezentate sub forma deschisă, accentul căzând pe formularea clară a cerințelor (datele care se oferă și soluția cerută). De exemplu, în cadrul temei "Rezolvarea ecuaiilor de gradul I, sunt propuse exerciții precum:

Ex. 1: Să se rezolve ecuația: $5X + 2 = 27$

Același exercițiu poate fi prezentat și sub forma unei întrebări cu răspunsuri la alegere de genul:

Ex. 2. Care este soluția ecuației: $5X + 2 = 27$

$A = 3$ $C = 5$

$B = 4$ $D = 6$.

Prezentarea problemei într-o formă deschisă îl obligă pe elev să efectueze toate operațiile: mutarea lui 2 în dreapta virgulei, efectuarea scăderii 72 - 2 = 25 și apoi împărțirea X = 25/2 = 5.

Utilizarea problemei într-o modalitate de întrebare cu răspunsuri la alegere oferă, totuși, și într-un asemenea caz, o minimă libertate de interpretare a elevului. Nu este exclus, ci dimpotrivă, se subînțelege necesitatea respectării unui algoritm; parcurgerea pașilor standardizați pentru rezolvarea ecuațiilor de gradul I și compararea, în faza a doua a rezultatului obținut cu soluțiile oferite. Un elev experimentat are însă posibilitatea de a intui sau de a percepe de la început soluția, printr-o simplă comparație figurativă între soluții și conținutul problemei. În acest din urmă caz rezolvarea problemei se transformă într-un exercițiu de verificare a soluției, preferându-se un alt algoritm considerat mai simplu sau cu care suntem familiarizați.

Thyne susține că întrebările cu răspunsuri la alegere pot fi utilizate pentru aprecierea capacității de înțelegere și într-o arie disciplinară mai largă. După cum este cunoscut, termenul psihologic de înțelegere implică o mulțime de sensuri; poate fi identificat cu inteligența și gândirea dar și restrâns la structurile intime ale judecăților și operațiilor de gândire. Thyne notează că "a înțelege ceva înseamnă a-l recunoaște ca o manifestare a ceva cu care suntem familiarizați mai înainte. Cu alte cuvinte, a înțelege ceva înseamnă a recunoaște ce fel de lucru (eveniment etc.) este acela"[78]. Pedagogul american preferă să modeleze logic înțelegerea după raportul dintre

gen (G) și specie (S); dacă noi cunoaștem ce este G, atunci înțelegerea lui S înseamnă recunoașterea lui ca aparținând lui G, cu alte cuvinte "dacă cineva trebuie să recunoască un lucru oarecare P drept o ilustrare a altui lucru oarecare G (neapărat mai general), acela trebuie să detecteze în P o trăsătură oarecare, simplă sau complexă, care face din P o ilustrare a lui G"[79]. În afara modelului de înțelegere propus de Thyne, care implică posibilitatea deducțiilor multiple pornind de la un nucleu de abstracții (genuri), frecvent întâlnit în structurile noționale ale disciplinelor care se predau în școală, pot fi delimitate și alte modalități de înțelegere axate, de exemplu, pe principiul integrării sistemelor (sincronie) sau al fazelor pe care le parcurge o structură în evoluția sa (diacronie), ceea ce asigură o suficientă deschidere operaționalizării cognitiv-intelectuale.

Thyne prezintă următorul exemplu de utilizare a întrebărilor cu răspunsuri la alegere, pentru a testa potențialul de înțelegere al elevilor:

Ex. 3. Întrebările 11-19. Pentru a răspunde la aceste întrebări referiți-vă la datele de mai jos, de la patru subiecte de examen A, B, C, D.

	A	B	C	D
Nota maximă obținută	100	40	80	150
Cvartilul superior	70	32	71	130
Mediana	61	20	53	116
Cvartilul inferior	53	10	34	98
Nota lui Tom	62	38	40	87

11. Dacă s-ar aduna cele patru note ale fiecărui candidat, care subiect ar avea cea mai mare pondere? (C)

12. Și care subiect ar avea cea mai mică pondere? (A)

13. Dacă înainte de adunarea cotelor, ele ar fi convertite în note procentuale, ce subiect ar avea atunci ponderea cea mai mare? (B)

14. Și care ar avea ponderea cea mai mică? (A)

15. Care dintre aceste examene, depuse de unul și același grup de candidați, a fost cel mai ușor pentru ei? (D)

16. Și care a fost cel mai greu? (B)

17. Din informațiile date, care distribuție de note pare a fi cel mai puțin simetrică? (C)

18. La care subiect a dat Tom cea mai bună performanță a sa prin raportare la o normă? (B)

19. La care subiect a dat Tom cea mai slabă performanță a sa prin raportare la normă? (D)[79^].

Toate cele 9 întrebări din structura evaluativă ilustrată de Thyne au un singur răspuns corect din 4 posibile. Pentru a putea răspunde corect, candidatul trebuie să cunoască în detaliu proprietățile statistice ale unor serii de note obținute la examen, de exemplu, regula că ponderea este proporțională cu dispersia și astfel în funcție de valoarea medianei să-și dea seama că al treilea subiect are ponderea cea mai mare, iar primul cea mai mică. Pe de altă parte nu trebuie să confunde nota cu performanța; Tom a obținut cea mai mare notă la proba D (87) însă aceasta reprezintă cea mai slabă performanță a sa.

În condițiile în care întrebările cu răspunsuri la alegere permit testarea unor procese psihopedagogice sintetice și complexe precum înțelegerea, nu pot fi invocate multe obiecții atunci când este vorba a le utiliza pentru depistarea capacității de a opera logic punctual cunoștințele unei discipline elementare. Avem în vedere nu numai operațiile logice din psihologia gândirii tradiționale: comparația, analiza și sinteza, generalizarea și specificare etc., dar și inferențele simple de genul celor degajate din matematicile moderne, gnoseologie și epistemologie, psihologia cognitivă, precum structurile algoritmice sau euristice de ipoteze și implicații. Bineînțeles că, în toate cazurile în care ne propunem să sondăm capacitățile de gândire și intelectuale ale elevului, vom asigura o anumită "distanță gnoseologică" între întrebare și variantele de răspuns, precum în Ex. 1. O astfel de tehnică nu ridică obstacole insurmontabile, cu condiția ca profesorul să cunoască detaliile logico-noționale ale disciplinei pe care vrem s-o modelăm prin întrebări cu răspunsuri la alegere. Ne vom limita, în cele ce urmează, la un exemplu de utilizare a întrebărilor cu răspunsuri la alegere pentru a testa capacitățile unui elev de a compara procesele psihologice (disciplina de psihologie-liceu).

Ex. 4. Se dau următoarele două definiții:

D 1 "Senzațiile sunt procese psihice elementare, prin care se semnalizează separat, în forma imaginilor simple și primare, însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor, în condițiile acțiunii directe a stimulilor asupra organelor de simț".

D 2 "Percepțiile sunt procese senzoriale complexe, și totodată, imagini primare, conținând totalitatea informațiilor despre însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor, în condițiile acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor".

Dintre următoarele seturi de trăsături, care sunt comune senzațiilor și percepțiilor?

Setul nr. 1	Setul nr. 2
A - Sunt procese senzoriale complexe.	A - Sunt imagini derivate.
B - Sunt procese psihice senzoriale.	B - Sunt imagini primare.
C - Sunt procese senzoriale complexe.	C - Sunt imagini structurale.
D - Sunt procese psihice imaginative (C).	D - Sunt imagini integrate (B).

Elementele din care sunt construite întrebările cu răspunsuri la alegere pot fi împărțite în două: pe de o parte baza, pe de altă parte componentele secundare; baza corespunde întrebării, iar elementele secundare răspunsului sau mulțimii răspunsurilor. Baza numită uneori și "cheie" reprezintă, de cele mai multe ori, prima parte a structurii și constă într-o propoziție sau chiar o frază, formulată într-o manieră interogativă. Opuse lor, cel puțin din punct de vedere al poziției pe care o au în structura întrebării cu răspunsuri la alegere, sunt componentele secundare, dintre care se remarcă: răspunsul corect, legătura necesară dintre cheie și răspunsul corect, răspunsurile greșite, cel mai bun răspuns etc.

Calitatea unei întrebări cu răspunsuri la alegere depinde, în primul rând, de modul în care a fost concepută baza. În conceperea și formularea bazei întrebării ne vom orienta, în principal, după obiectivele operaționale. Din punct de vedere tehnic este importantă legătura logică dintre bază și răspunsuri. După cum observa Thyne, cele mai multe critici care se aduc la adresa bazelor menționează că acestea sunt "nedirective" adică nu indică suficient de clar operația pe care urmează elevul s-o execute. Pentru a asigura această primă condiție de corectitudine a bazei, autorii preferă să se "ancoreze" de definițiile și formulările unui anumit manual sau de definițiile din tratate și dicționare. Principala funcție a bazei este aceea de a indica precis, cât se poate de clar, operațiile pe care trebuie să le efectueze

candidatul. Pe lângă preocuparea de a asigura integritatea sensului se recomandă să fim atenţi şi la modul de formulare. Cerinţa de a fi cât mai precişi ne poate ademeni să introducem în bază prea mult text (se trecem de obicei, de la fraza cu caracter general, la altele particulare, textul bazei terminându-se cu precizări operaţionale). Fără a introduce forţat restricţii în ceea ce priveşte lungimea, forma gramaticală, structura logică, specialiştii recomandă totuşi să se evite utilizarea negaţiei şi restrângerea la cât mai puţine fraze şi cuvinte. Insistând asupra interdicţiei de a folosi negaţia în textul bazei, Thyne observă că bazele care conţin mai multe "nu"-uri "tind să fie confuze şi pot foarte bine să constituie teste privind capacitatea candidaţilor de a descifra limbajul întrebării, mai curând de a trata subiectul ei".

Deşi în principiu se recomandă să nu-l dezorientăm pe candidat orientându-l pe un drum greşit, sunt numeroşi profesori şi evaluatori care utilizează întrebări "capcană" (adică având bază care sugerează intenţionat un răspuns greşit). Rostul unor asemenea întrebări este de a testa trăinicia învăţării şi chiar de a-l deprinde pe elev să reziste sugestiilor şi iluziilor, chiar în condiţii inadecvate.

Nu de puţine ori baza îndeplineşte funcţia unui "termen cheie", având rolul de a-l orienta pe elev pe un traseu benign. Specificul operaţional al întrebării cu răspunsuri la alegere rezidă în faptul că elevul îşi finalizează reflexia asupra probei indicând material opţiune, "performanţa" pe care obiectivul examenului cere să o furnizeze candidatul constă nu numai în a gândi şi a alege varianta corectă dar şi în a face aceasta ca răspuns la esenţa bazei"[80]. Se admite că alegerea variantei de răspuns este o consecinţă a interpretării problemei pe care o suscită întrebarea în mintea elevului.

Legătura necesară dintre bază şi răspunsul corect poate fi verificată prin posibilitatea transformării răspunsului corect în bază (există o relaţie de reversibilitate între bază şi răspunsul corect). Să luăm, de exemplu, definiţia "Imaginaţia este un proces cognitiv complex, de elaborare a unor imagini şi proiecte noi, pe baza combinării şi transformării experienţei" (Manual de psihologie-liceu). Pornind de la definiţia de mai sus putem construi două întrebări simetrice A şi B.

Ex. 5. A. Procesul cognitiv senzorial care se realizează în absența acțiunii directe a stimulilor asupra analizatorilor este:

1 - Senzația 4 - Reprezentare

2 - Percepție 5 - Imaginație

3 - Inteligență (Răspuns corect: 4)

B. Reprezentarea este:

1. Proces cognitiv-senzorial care se realizează în condițiile acțiunii directe a stimulilor asupra analizatorilor.

2. Proces cognitiv-senzorial care se realizează în condițiile absenței acțiunii directe a stimulilor asupra analizatorilor.

3. Proces intelectual vizând înțelegerea și soluționarea promptă a unei probleme.

4. Proces psihic reglatoriu de adaptare a subiectului în condiții nedeterminate.

După cum se poate observa, expresia "reprezentare" apare în A drept răspuns corect, în timp ce în B este bază. Specialiștii în tehnica evaluării precum Gronlund și Thyne susțin că profesorul trebuie să exerseze permanent această dinamică bază-răspuns corect astfel încât să poată alege prompt, într-un anumit moment al examenului, forma adecvată scopului urmărit. Se apreciază ca fiind deosebit de importantă din punct de vedere metodologic distanța gnoseologică dintre bază și răspunsul corect, adică măsura în care baza "atrage" răspunsul corect, gradul de dificultate întâmpinat de candidat atunci când încearcă să răspundă. Sunt recomandate astfel, pe lângă întrebările cu răspunsuri la alegere obișnuite și întrebări care să solicite nemijlocit înțelegere, ingeniozitate "La asemenea întrebări, deși baza trebuie să conțină cheia totuși aceasta nu este pusă în evidență, numai acei candidați care posedă înțelegerea vor fi în stare să desprindă esența din bază, adică cheia, și astfel să fie capabili să dea răspunsul corect". Întrebările care solicită înțelegere și abilitate, vor fi astfel elaborate încât să suscite frământare euristică, efort intelectual aprofundat "Candidatul trebuie să pătrundă întrebarea oricum ar fi ea, iar faptul de a da răspuns corect este un criteriu că el a văzut ceea ce era necesar"[81].

În afara bazei și a răspunsurilor corecte, întrebările cu răspunsuri la alegere conțin și răspunsuri greșite. Pot fi utilizate desigur ca procedeu "capcană" și întrebări unde toate răspunsurile

sunt corecte, ceea ce sporește, uneori, spectaculozitatea examinării, nu se recomandă însă să abuzăm deoarece i-am deruta nepermis de mult pe elevi, iar evaluarea și-ar pierde sensul. Răspunsurile greșite numite și "distractori" sau "factori de distragere" au rolul de a introduce elemente aleatoare în listele de variante de răspuns oferite elevilor. Prin distractori nu trebuie să urmărim sistematic înșelarea sau manipularea elevilor, ci numai stimularea lor intelectuală, în sensul creării unui cadru adecvat posibilității de a alege. Comentând problematica tehnică privind utilizarea distractorilor, Thyne susține că "rolul lor este de a furniza variante care, pentru astfel de candidați, sunt cel puțin tot atât de logice ca și răspunsul corect. El se află acolo nu pentru a-i îndepărta pe acești candidați de ceea ce ar face ei corect ca pe un cadou, să prevină posibilitatea ca ei să răspundă corect în ciuda ignoranței lor"[82].

Obiectivul didactic al întrebărilor cu răspunsuri la alegere este același cu acela al întrebărilor deschise: urmărim să cuantificăm ceea ce știe elevul. Spre deosebire de întrebările deschise, a căror funcție principală este stimularea euristică a elevilor și asigurarea libertății în răspuns, întrebarea cu răspunsuri la alegere este subordonată cerințelor stringente ale cuantificării, măsurării și, în general, principiului aprecierii corecte, obiective capabile să reziste cerințelor de fidelitate și validitate. În consecință rolul gnoseologic al distractorilor este de a-l forța pe elev să răspundă și să opteze, chiar și în situațiile în care acesta din urmă nu este decis. Este adevărat că asimilarea mecanică, a ezitării cu răspunsurile greșite, nu este cea mai bună soluție, dar cel puțin în momentul actual standardele metodologice ne constrâng, practic, să procedăm astfel. În plus asimilând nonrăspunsurile cu răspunsurile greșite penalizăm pasivitatea ceea ce corespunde, în ultimă instanță principiilor pedagogice.

Gonlund și Thyne susțin că răspunsurile greșite trebuie să fie și ele plauzibile, mai mult chiar "variantele false ar trebui să fie la fel de plauzibile ca și varianta adevărată". În acest spirit Lisievici recomandă ca în elaborarea întrebării "Cine a descoperit Polul Nord?" să utilizăm ca variante de răspuns numai nume de exploratori polari (R. Amundsen, R. Byrd, R. Peary, R. Scot) nu și nume de cercetători celebri (C. Columb, F. Magellan, M. Polo) deoarece un subiect avizat va sesiza imediat că în Evul Mediu sau în secolele XV-XVI nu ar fi

fost posibilă descoperirea Polului Nord. Astfel de cerințe, pe lângă faptul că sunt exagerate și greu de conceput, nu ar anula specificul unor întrebări frecvente cum sunt cele "capcană".

Plauzabilitatea răspunsurilor greșite poate fi obținută prin câteva procedee. primul dintre acestea se referă la legătura logică necesară dintre bază și răspunsurile greșite. Din punct de vedere logic întrebările cu răspunsuri la alegere au ca reper și fundament serii de noțiuni (noțiuni a căror sferă se include una în cealaltă). Vom lua în discuție următorul sistem de noțiuni din pedagogie și didactică:

Ex Bloom

Între noțiunile A, B, C, D există o relație de incluziune care poate fi simbolizată prin formula A⊃B ⊃C ⊃D. În adevăr B. Bloom a elaborat o taxonomie cognitivă (cel mai mult discutată în literatura de specialitate) dar mai sunt și alte taxonomii în acest domeniu precum cel ale lui R. Gagné și J. Guilford. În afara taxonomiilor cognitive, avem și taxonomii afective sau pentru domeniul psihomotor etc. Vom adăuga, de asemenea, că mulți profesori nu cunosc sau nu reușesc să manipuleze astfel de taxonomii orientându-se în practică după alte repere.

Să presupunem că interesul urmărit în predarea cursului despre obiectivele educaționale ar fi recunoașterea de către studenți a claselor taxonomiei bloomiene: cunoaștere în sensul de memorare și achiziție de cunoștințe, comprehensiunea ca înțelegere simplă a limbajului, analiza vizând deosebirea elementelor și aspectelor, sinteza de genul îmbinării elementelor și, în sfârșit, evaluarea ca apreciere. În conformitate cu scopul propus, baza va avea următoarea formă: "Care dintre următoarele clase aparțin taxonomiei lui B.S. Bloom?". Între variantele de răspuns, dacă respectăm recomandările lui Gronlund și Thyne, vom introduce un singur răspuns corect, deși suntem tentați să folosim mai multe.

În afara răspunsului corect, orice întrebare cu răspunsuri la alegere urmează să includă și distractori. Vom evita să introducem distractori la întâmplare; nu s-ar putea accepta, de exemplu, pentru această întrebare distractori preluați din terminologia psihanalitică, precum frustrare sau sublimare deoarece acest domeniu se află la mare distanță logică și gnoseologică de problematica taxonomică. Ar putea fi în schimb folosite clase din taxonomiile afective (Krathwohl) precum: asentimentul sau valorizarea. Teoretic par mai

potrivite ca distractori clasele unor alte taxonomii cognitive: am prefera, de exemplu, clasele asociația verbală și rezolvarea de probleme din taxonomia lui Gagné sau transformările și implicațiile din modelul tridimensional al intelectului asimilat, și el, taxonomiilor cognitive. Din păcate interferența conceptuală între taxonomiile cognitive, stimulate și de unele ambiguități de limbaj poate genera confuzii: între clasa elementelor (Bloom) și cea a unităților (Guilford), între analiză (Bloom) și gândire convergentă (Guilford), rezolvarea problemelor (Gagné) și comportament cognitiv de rezolvare a problemelor (Gagné și respectiv Merril) etc. Am fi tentați, de asemenea, să introducem ca distractori, în corelație cu analiza și sinteza (clase din taxonomia lui Bloom) alt operații legate logice din psihologia gândirii tradiționale, precum abstractizarea, generalizarea su comparația. În acest caz, pe lângă faptul că nu respectăm recomandările șui Gronlund și Thyne, riscăm să-l derutăm suplimentar pe elev, îndreptându-i atenția nu spre taxonomiile cognitive, ci spre operațiile de gândire, care implică alte paradigme și structuri conceptuale.

Concretizăm considerațiile tehnico-didactice de mai sus prin patru variante de întrebări cu răspunsuri la alegere, privind cunoașterea taxonomiei lui Bloom. "Care dintre următoarele clase aparțin taxonomiei bloomiene?":

Ex. 8. "Care dintre următoarele clase aparțin taxonomiei lui B.S. Bloom?"

A. Producția convergentă
B. Comprehensiunca
C. Transformări
D. Învățarea stimul-răspuns

Valoarea evaluativă a întrebării din Ex. 8 este susținută de următoarele argumente:

a) Este o întrebare cu răspunsuri la alegere având un singur răspuns corect (B)

b) Distractorii aparțin noțiunii gen proxim, în raport cu taxonomia lui Bloom și anume A și C, taxonomiei cognitive a lui Guilford, iar D taxonimiei cognitive a lui Gagne.

Ex. 9. "Care dintre următoarele clase aparțin taxonomiei lui B.S. Bloom?"

A. Producție divergentă
B. Comprehensiune
C. Transformări
D. Analiză (Răspuns corect: B și D)

Întrebarea din Ex. 9 este mai puțin recomandabilă decât cea din Ex. 8 deoarece este o întrebare cu răspunsuri la alegere având două răspunsuri corecte, ceea ce implică ambiguități în cuantificarea și aprecierea valorii răspunsurilor. Pe de altă parte cei doi distractori aparțin unei singure taxonomii cognitive (Guilford) și nu sunt extrași din taxonomii diferite ca în Ex. 8.

Ex. 10. "Care dintre următoarele clase aparțin taxonomiei lui B.S. Bloom?"

A. Producție convergentă
B. Comprehensiunea
C. Transformări
D. Ascntiment (Răspuns corect: B)

Calitatea didactică evaluativă mai modestă a întrebării Ex. nr. 10 se datorează faptului că distractorul D (Asentimentul) provine dintr-o taxonomie afectivă, aparținând deci unui gen relativ mai îndepărtat decât genul proxim (taxonomiile cognitive).

Ex. 11. "Care dintre următoarele clase aparțin taxonomiei lui B.S. Bloom?"

A. Comparația
B. Comprehensiunea
C. Abstractizarea
D. Analiza (Răspuns corect: B și D)

Întrebarea din Ex. nr. 11 este mai puțin recomandabilă, deoarece prin introducerea distractorilor din sfera noțiunii operațiilor logice deturnează atenția elevilor într-o altă direcție decât aceea a aprofundării studiului taxonomiilor pedagogice și didactice.

Se recomandă, de asemenea, să asigurăm omogenitatea variantelor de răspuns, omogenitate care poate fi dusă, cel puțin teoretic, până la grupul de "trăsături esențiale care fac ca una dintre variante să fie adevărată"- Răspunsul corect nu trebuie să fie "cel mai altfel" deoarece ar putea fi sesizat de un candidat incompetent. Toate variantele de răspuns, atât răspunsurile corecte cât și cele greșite vor avea, în consecință, aceeași formă "Dacă răspunsul corect va lua forma unui substantiv la plural, toate răspunsurile trebuie să fie substantive la plural... dacă baza afirmă că răspunsul corect se va referi la o notă, fiecare dintre răspunsuri trebuie să se refere la o notă"[83]. Întrebarea din Ex.8, îmbunătățită în conformitate cu amendamentul de mai sus, ar deveni Ex. 12.

Ex. 12. "Care dintre următoarele clase aparţin taxonomiei lui B.S. Bloom?"
A. Producţia convergentă
B. Conprehensiunea
C. Transformarea
D. Învăţarea stimul-răspuns

Se recomandă să evităm, pe cât este posibil, ca răspunsul corect să fie exprimat printr-o propoziţie mai lungă (având un număr mai mare de cuvinte) decât răspunsurile greşite (În Ex. nr. 12 distractorii A şi D au două şi trei cuvinte, în timp ce răspunsul corect are un singur cuvânt). Atunci când răspunsul corect include expresii specifice unei anumite problematici, acelaşi gen de expresii trebuie să apară şi în formularea distractorilor. În acest context Lisievici recomandă ca toate alternativele să fie consistente gramatical cu baza, pentru a nu se furniza indicii care să faciliteze selecţionarea răspunsului corect după alte criterii decât valoarea lui didactică. Preluând observaţii ale lui Gronlund şi Thyne, Lisievici reuşeşte să contureze cerinţe şi condiţii noi. Astfel se insistă asupra necesităţii ca baza să corespundă temei şi să se concentreze asupra unei probleme semnificative, în sensul să existe o legătură logică între întrebare şi o anumită problemă a disciplinei pe care urmează s-o evaluăm. Vom prefera să construim întrebările pornind de la elementele cele mai importante (nodule) ale lecţiei sau disciplinei. Sunt preferate îndeosebi definiţiile şi clasificările. Încercând să operaţionalizeze astfel de recomandări, Lisievici susţine că "Premisa va conţine o problemă bine definită şi va fi semnificativ independentă de citirea alternativelor"[84]. Necesitatea respectării recomandărilor suplimentare propuse de Lisievici este ilustrată prin Ex. 13. şi Ex. 14.

Ex. 13. America de Sud:
A. Este un continent arid
B. Importă cafea din SUA
C. Are o populaţie mai numeroasă decât America de Nord
D. A fost colonizată în cea mai mare parte de spanioli

Ex. 14. De obicei florile produc seminţe doar atunci când:
A. Sunt vizitate de insecte
B- Înfloresc în timpul verii
C. Cresc pe un sol bogat în substanţe materiale
D. Particulele de polen se depun pe stigmate

Deşi A, B, C, D din Ex. nr. 13 sunt caracteristici importante al subiectului de evaluat (America de Sud), premisa nu descrie suficient de precis solicitarea pe care o cerem elevilor, punctul de vedere asupra

cărora ar trebui să se concentreze. Ar fi fost mai potrivită baza: "Spre deosebire de America de Nord, America de Sud". În acest din urmă caz s-ar fi putut considera corecte răspunsurile A, C şi D (America de Sud este mai aridă, are o populaţie mai numeroasă şi a fost, în mare măsură, descoperită şi colonizată de spanioli în comparaţie cu America de Nord) şi greşit B (America de Nord importă cafea din America de Sud). Ambiguităţile din Ex. 14 provin din faptul că toate răspunsurile sunt într-o măsură mai mare sau mai mică corecte (dacă nu sunt vizitate de insecte, nu înfloresc, solul pe care creşte este extrem de sărac în substanţe minerale, nu se depun particule de polen pe stigmate florile nu produc seminţe).

Dacă ne propunem să construim o întrebare cu răspunsuri la alegere prin care să verificăm dacă elevul a înţeles şi reţinut caracteristicile temperamentului coleric(aşa cum este el definit în manualul de psihologie din liceu) ne vom opri la cele trei caracteristici de bază ale sistemului nervos superior: forţa, mobilitatea şi echilibrul care constituie o problemă-judecată relativ precisă. Ne vom strădui, atunci când redactăm întrebarea să nu depăşim cadrul conceptual conturat de noţiunea de temperament şi cele trei caracteristici de bază ale sistemului nervos central. Vom ajunge astfel la Ex. 15.

Ex. 15. "O persoană colerică se caracterizează prin următoarele proprietăţi ale sistemului nervos central":

A. Este puternică, mobilă, echilibrată
B. Este slabă, mobilă, neechilibrată
C. Este puternică, mobilă, neechilibrată
D. Este puternică, inertă, echilibrată (Răspuns corect: C)

Lisievici se opreşte şi asupra analizei limbajului bazei susţinând, pe de o parte, cerinţa "eliminării materialului irelevant" iar, pe de altă parte, insistând asupra necesităţii includerii în bază a "unui volum cât mai important al materialului verbal". Baza "Care dintre următoarele clase aparţin taxonomiei lui B.S. Bloom?" poate fi finisată în forma "B.S. Bloom a elaborat una dintre cele mai cunoscute şi apreciate taxonomii din domeniul cognitiv. Menţionăm în continuare o listă de patru clase. Care dintre acestea aparţin taxonomiei lui B.S. Bloom?". Dimpotrivă o bază de genul "Una dintre problemele cele mai importante ale pedagogiei contemporane este aceea privind obiectele şi scopurile educaţiei. O astfel de teorie a elaborat B.S. Bloom. Care dintre următoarele clase aparţin taxonomiei bloomiene?" nu ar fi recomandabilă: fraza despre importanţa

problematicii obiectivelor nu este relevantă pentru variantele de răspuns, iar considerarea taxonomiei lui Bloom ca o teorie despre scopurile și obiectivele generale ale învățământului poate genera ambiguități.

O recomandare frecvent întâlnită în literatura de specialitate este ca variantele de răspuns să fie amplasate aleator în pozițiile de pe coloana alternativelor. Vom fi astfel atenți ca răspunsul corect să nu apară în multe întrebări pe poziția întâia (notată, de obicei, cu A) sau dimpotrivă pe ultima. Nici tendința de a poziționa răspunsul corect mai des în mijlocul listei (rangurile B și C din exemplele noastre), cu justificarea că elevul are tendința de a fi mai atent cu ceea ce se află la începutul și sfârșitul unei liste, nu este corectă. Se va urmări, în consecință, o distribuție echilibrată, eventual prin tragere la sorți, pentru a evita cristalizarea unui algoritm, a unei reguli (care să reflecte involuntar anumite reflexe ale evaluatori lui), care să poată fi eventual depistată "ghicită" de elv.

O altă chestiune discutată pe larg atât de specialiști dar mai ales de practicieni este aceea a numărului optim de alternative (acceptăm sensul larg al termenului de alternativă ca fiind echivalent cu acela de variantă de răspuns). Deși în practică se manifestă tendința de a utiliza cu precădere întrebările închise care oferă trei variante de răspuns, Gronlund și Thyne preferă întrebările cu patru răspunsuri la alegere (notate cu majusculele A, B, C, D). Nu întrevedem contraargumente consistente care ar interzice folosirea unor întrebări cu cinci, șase sau chiar zece variante de răspuns. Se poate ajunge astfel la ceea ce metodologii din investigația socială numesc "întrebări precodificate multiplu în evantai" sau "cafeteria". Tendința de lărgire a evantaiului se explică prin dorința evaluatorului de a reduce riscul "ghicirii" răspunsului corect. Lungimea unui asemenea evantai poate constitui un factor perturbator. Pe de altă parte în liste lungi se manifestă tendința de a acorda o atenție mai mare primelor și ultimelor elemente (efectul descoperit de Castellan și Fritz-Reinhard Straschein). Discuții asemănătoare au loc și în legătură cu numărul de răspunsuri corecte din lista de variante. Gronlund și Thyne recomandă utilizarea unor liste cu maximum cinci variante, dintre care un singur răspuns corect, avertizând în același timp că în cazul utilizării unor întrebări închise cu răspunsuri la alegere unde există două sau mai multe răspunsuri corecte apar ambiguități în aprecierea răspunsurilor.

Vom observa însă că astfel de riscuri sunt neînsemnate în raport cu cerința asigurării relevanței sau pertinenței în raport cu obiectivele didactice urmărite. Nu agreem nici tendința de a lua măsuri suplimentare de prudență în vederea eliminării pericolului "ghicirii" răspunsului corect prin diverse tehnici sofisticate necesare în condițiile generalizării utilizării evaluării prin întrebări închise cu răspunsuri la alegere, inoportune însă în stadiul în care ne aflăm noi, de trecere de la examenele tradiționale, cu subiecte sintetice și întrebări deschise, la tehnicile de apreciere obiectivă, analitică.

Unii specialiști precum Thyne sunt preocupați și de modul de tehnoredactare a foii de examen în care sunt utilizate întrebări cu răspunsuri la alegere. Nu se recomandă, de exemplu, în aceeași foaie de examen să folosim atât întrebări închise cu răspunsuri la alegere cât și întrebări de tipul adevărat-fals, întrebări deschise etc. În astfel de cazuri vom utiliza foi separate pentru fiecare gen de întrebare: o primă foaie pentru întrebările deschise, o a doua pentru întrebările de tipul adevărat-fals și ultima pentru întrebările cu răspunsuri la alegere. Este bine, de asemenea, să ne străduim, chiar și pentru întrebările mai lungi, ca atât baza cât și toate variantele de răspuns să se afle pe aceeași pagină; punerea lor pe pagini diferite îl obligă pe candidat să manipuleze des foaia de examen, ceea ce poate trezi suspiciuni neîntemeiate. Un alt grup de reguli se referă la cerința asigurării unui spațiu corespunzător între întrebări, între bază și variante, precum și între variante; spațiu dintre întrebări trebuie să fie, bineînțeles, mai mare decât cel dintre bază și variantele de răspuns, iar acesta din urmă mai mare decât cel dintre variante. Thyne propune ca variantele să fie notate cu majusculele A, B, C, D, iar acestea să se "afle pe o linie verticală nu numai în cuprinsul fiecărei întrebări, dar și la toate întrebările"[85]. Aceste reguli se întretaie și se multiplică în cazul structurilor complexe de întrebări cu răspunsuri la alegere (precum acelea din Ex. 3) astfel încât nu este exclus să ajungem la un moment dat în situația de a fi nevoiți să apelăm la un tehnoredactor specializat!

Preferate în primul rând datorită faptului că sunt mult mai obiective decât probele din examenele tradiționale, utilizarea întrebărilor cu răspunsuri la alegere are tendința de a se extinde tot mai mult, impunându-se în prim plan problematica formelor și tipurilor. Deși unii specialiști precum Thyne și Gronlund, datorită

meticulozității analizelor lor teoretice vizând o posibilă optimizare își exprimă numeroase rezerve, noi considerăm utilă practic, cel puțin în prima fază de trecere de la examenele tradiționale la testele de cunoștințe, clasificarea întrebărilor cu răspunsuri la alegere după numărul și calitatea răspunsurilor corecte. Vom obține astfel următoarea tipologie:

a) Întrebări cu răspunsuri la alegere dintre care numai unul este adevărat, precum în Ex. 16.

Ex. 16. "Care dintre următoarele taxonomii se referă la domeniul afectiv?"

A. Taxonomia lui B.S. Bloom

B. Taxonomia lui D. Krathwohl

C. Taxonomia lui A.J. Harrow

D. Taxonomia lui R.M. Gagné

Dintre cele patru variante de răspuns din Ex. nr. 16 singura corectă este B; numai taxonomia lui Krathwohl se referă la afectivitate, celelalte vizând cognitivitatea și motricitatea. După cum am mai arătat, unii specialiști în evaluare și în primul rând Gronlund, susțin că acest gen de întrebare închisă este de cea mai bună calitate deoarece în cuantificarea răspunsurilor nu apar nici un fel de dubii.

b) Întrebări cu răspunsuri la alegere unde două sau mai multe răspunsuri sunt corecte, la fel ca în Ex. 17.

Ex. 17. "Care dintre următoarele taxonomii se referă la domeniul cogniv?"

A. Taxonomia lui B.S. Bloom

B. Taxonomia lui D. Krathwohl

C. Taxonomia lui A.J. Harrow

D. Taxonomia lui R.M. Gagné

Se poate observa că întrebările din Ex. nr. 16 și 17, deși au baze diferite oferă aceeași listă de răspunsuri ceea ce sugerează numeroase combinații și elemente de tehnică. În ciuda faptului că au o structură apropiată cele două întrebări se deosebesc prin faptul că în cea de a doua sunt două răspunsuri corecte: A și D. Teoretic răspunsurile posibile la întrebările de tipul Ex. 17 pot fi încadrate în trei categorii:

- foi de examen cu răspunsuri corecte în întregime; subiecții care indică drept răspunsuri corecte A și D,
- foi de examen cu răspunsuri semicorecte; subiect care indică drept răspunsuri corecte numai A sau numai pe D,
- foi de răspuns greșite în întregime, unde elevul nu-l recunoaște ca răspuns corect nici pe A, nici pe D.

Neînțelegerile care erodează calitatea acestui gen de întrebări apar atunci când se pune problema cuantificării. Pentru un răspuns din prima grupă, de exemplu, se poate acorda "nota 2 (pentru că a ales cele două variante corecte), ori nota 1 (pentru că a ales cele două variante, aceste două răspunsuri formează răspunsul corect)?

Dacă îi acordăm nota 2, ca să fim consecvenți ar trebui să dăm nota 1 unui candidat care alege numai răspunsul A sau numai răspunsul D. Atunci ce se întâmplă cu un candidat care alege pe A corect și pe B greșit? O să primească nota 1? Sau trebuie să-i scădem un punct pentru răspunsul greșit, așa încât să capete 0? Dacă e așa, el primește aceeași nota - adică 0 - ca un candidat care a ales toate patru variabilele"[86].

Pentru a evita astfel de ambiguități Macintosh și Morrison propun transformarea întrebării cu răspunsuri la alegere, unde sunt două răspunsuri corecte într-o întrebare de "completare multiplă". Adaptat la întrebarea din Ex. 17, modelul de operaționalizare propus de Macintosh și Morrison ar conduce la Ex. 18.

Ex. 18. "Care dintre următoarele taxonomii se referă la domeniul afectiv?"

A. Taxonomia lui B.S. Bloom	1. Numai A
B. Taxonomia lui D. Krathwohl	2. Numai B
C. Taxonomia lui A.J. Harrow	3. Numai C
D. Taxonomia lui R.M. Gagne	4. Numai D
	5. Numai A și B
	6. Numai A și C
	7. Numai A și D
	8. Numai B și C
	9. Numai B și D
	10. Numai C și D

În Ex. 18 am luat în considerație numai combinațiile de răspunsuri posibile în cazul în care elevii sunt instruiți să indice numai unul sau două variante ca fiind răspuns corect. Tabelul de multiplicare ar fi, evident, mult mai bogat dacă le-am acorda elevilor libertate nelimitată în operațiunea de identificare a răspunsului corect. La baza algoritmului Macintosh-Morrison se află principiul că diferite tipuri de răspunsuri posibile au valori de corectitudine variată; astfel răspunsul 7 (Numai A și D) are valoare maximă și, în consecință, poate fi considerat singurul adevărat, 1 (Numai A) și 4 (Numai D) sunt mai bune decât 5 (Numai A și B) sau 6 (Numai A și C) etc. O asemenea operație de scarificare și delimitare succesivă, pe lângă

semnificații teoretice și statistice, prezintă, indiscutabil, și o anumită importanță practică, mai ales datorită faptului că asigură o sensibilitate (număr de clase de răspunsuri diferite) mai mare. Pe de altă parte, cel puțin din experiența noastră de utilizare a întrebărilor cu răspunsuri la alegere a reieșit că acestea se dovedesc ușoare. Suntem astfel tentați să recurgem la întrebări cu răspunsuri la alegere care au mai multe răspunsuri corecte pentru a ridica gradul de dificultate al probelor. Rigurozitatea selecției provine din convenția (discutabilă teoretic și statistic) că se acordă puncte numai pentru răspunsurile corecte integral, adică de tipul răspunsului 7 (Numai A și D) din Ex. 18. corectitudinea instruirii în cazul utilizării întrebărilor cu răspunsuri la alegere, unde sunt mai multe răspunsuri corecte, se poate realiza avertizându-i pe elevi că pot fi unul, două sau toate răspunsurile corecte.

c) Întrebări cu răspunsuri la alegere unde se solicită identificarea "celui mai bun răspuns". Într-o astfel de întrebare pot fi corecte, cel puțin dintr-un anumit punct de vedere, menționat explicit în instruirea prealabilă), toate răspunsurile, unul dintre ele evidențiindu-se însă în mod deosebit. Ilustrăm acest tip de întrebare cu răspunsuri la alegere prin Ex. 19.

Ex. 19. "Dintre următoarele trasee CFR Timișoara - Deva care este cel mai bun (în sensul de cel mai scurt)?"

A. Timișoara - Vinga - Arad - Deva
B. Timișoara - Alioș - Radna - Deva
C- Timișoara - Buziaș - Lugoj - Ilia - Deva
D. Timișoara - Recaș - Lugoj - Ilia - Deva

În adevăr toate variantele: A, B, C, D sunt corecte, adică reprezintă trasee posibile prin care se poate ajunge, călătorind cu trenul, de la Timișoara la Deva, dar D constituie cel mai scurt drum. Deosebirea dintre "cel mai bun răspuns" și răspunsul corect standard este formală; se poate considera, de pildă, că răspunsul "cel mai bun" (traseul cel mai scurt) este singurul răspuns corect. Pe de altă parte fără precizarea: "cel mai bun" = drumul cel mai scurt, baza se poate dovedi ambiguă; unii subiecți pot aprecia că cel mai bun traseu este acela pe care circulă trenuri accelerate sau rapide chiar dacă este ceva mai lung.

B. ÎNTREBĂRI DE TIPUL ADEVĂRAT-FALS

Întrebarea cu răspunsuri la alegere unde există numai două modalități de răspuns devine întrebare de tipul adevărat-fals sau în forme semisimbolizate întrebare A-F sau W-F. Având numai două posibilități de răspuns, acest gen de întrebări se mai numesc și dihotomice spre deosebire de cele trihotomice care au trei posibilități de răspuns.

Din punct de vedere logico-gnoseologic astfel de întrebări urmăresc deosebirea adevărului de fals, corespund principiilor noncontradicției și terțul exclus din logica aristotelică și se află aproape, dacă nu chiar intervin nemijlocit în mecanismul logico-psihologic al formării judecăților și pot fi astfel analizate din perspectiva algoritmizată a aducerii la forma normală a limbajului prin care este exprimat răspunsul elevului.

Deosebirea dintre întrebările dihotomice și cele trihotomice a stârnit discuții aprinse în metodologia tehnicilor interogative. Din perspectiva metodologiei investigațiilor sociale, de exemplu, în orice intervievare pot apare pe lângă "da", "nu" și "nu știu", ezitări sau răspunsuri neclare. În cursul procesului de examinare elevul poate evita răspunsul greșit sub masca ezitării sau a unei variante intenționat ambigue. Utilitatea statistică și presupusa precizie a criteriului numărului de răspunsuri posibile a atras atenția îndeosebi specialiștilor în investigația socială; după cum am văzut deosebirea dintre opțări între două alternative și între mai multe alternative stă la baza clasificării lui H.H. Stahl. Într-o lucrare mai veche[87], analizând aspectele psihosociale ale intervievării, P.R. Hofstatter propune termenii de actualitate și orizont al unei întrebări. Capacitatea de actualizare este înțeleasă și măsurată prin numărul de afirmații pe care le putem obține de la un interlocutor, iar "orizontul unui om poate fi determinat după numărul de întrebări care pentru el sunt actuale"[88].

Actualitatea unei întrebări se poate calcula cu ajutorul formulei:

$$A = \sqrt{P+ \times P-/P0}$$

Unde:
P+ = procentul de răspunsuri pozitive ("da")
P- = procentul de răspunsuri negative ("nu")
P0 = procentul nonrăspunsurilor

De exemplu la întrebarea: "Cum consideraţi fumatul pentru sănătate?" s-au obţinut următoaele răspunsuri:

	vătămător	nevătămător	nu ştiu
Fumători	52	45	3
Nefumători	66	24	10

Pentru fumători actualitatea întrebării va fi:

$$Af = \sqrt{\frac{52 \times 45}{3}} = \sqrt{\frac{2340}{3}} = \frac{48,4}{3} = 16,1$$

iar pentru nefumători:

$$Anf = \sqrt{\frac{66 \times 24}{10}} = 4,6$$

Comparând rezultatele, se ajunge la concluzia că actualitatea întrebării este de patru ori mai mare la fumători decât la nefumători. Se poate observa, de asemenea, că valoarea indicelui de actualitate depinde de numărul răspunsurilor "nu ştiu" precum şi de raportul dintre răspunsurile pozitive şi cele negative: cu cât numărul de nonrăspunsuri este mai mic, cu atât întrebarea este mai actuală, actualitatea întrebării scade dacă diferenţa dintre întrebările pozitive şi cele negative creşte.

În practica evaluării şcolare problematica actualităţii întrebărilor se estompează forţându-i pe elevi să aleagă numai răspunsurile "da" sau "nu" sau echivalând nonrăspunsurile cu răspunsurile negative. În realitate, utilizarea întrebărilor dihotomice în evaluare, implică probleme suplimentare care ar necesita analize separate: indicele de actualitate al unei întrebări dihotomice se corelează cu indicele de

corectitudine, rămânând neelucidată chestiunea semnificației evaluative a deosebirilor dintre nonrăspunsuri și răspunsuri greșite.

Limitându-ne, în cele ce urmează, numai la aspectele evaluativ-didactice, vom constata că întrebările de tipul adevărat-fals, cunoscute și sub denumirea de tehnica alegerilor duale, se dovedesc a fi cea mai simplă și comodă metodă de apreciere, cel puțin din punctul de vedere al formei și a modalităților de cuantificare. datorită simplității lor, întrebările de tipul adevărat-fals au o mare putere de analiză, în sensul că permit o modelare interogativ-logică analitică; se ajunge la elementele atomare ale învățării, la structura intimă a cunoștințelor.

Comentând potențialul analitic al acestor întrebări, Thyne și Ebel scot în evidență o serie de avantaje ale tehnicii alegerilor duale:

a) Pot fi concepute și redactate relativ ușor, deoarece spre deosebire de întrebările cu răspunsuri la alegere profesorul nu mai este obligat să inventeze variante plauzibile.

b) Au o sferă mai largă de aplicabilitate "ele pot fi relevante de fapt pentru toate materiile, căci fiecare materie reclamă să se cunoască dacă ceva este așa sau altfel"[88].

c) Procedeele de examinare care recurg la întrebări de tipul adevărat-fals conțin, de regulă, un număr foarte mare de itemi, adică multiple perspective informaționale asupra temei avute în vedere, cu efecte statistice benefice, asigurându-se, de exemplu, o mai bună eșantionare a materiei.

d) Utilizând aceste întrebări ca simple elemente pot fi elaborate tehnici de evaluare mai sofisticate prin care se poate spori valoarea de relevanță a examenelor.

e) Adaptate structurii apriorice a judecății, asociate cu un algoritm precis și cu operații simple de cuantificare, întrebările de tipul adevărat-fals permit o măsurare rapidă și, în general, mărește viteza evaluării și notării. Comparând tehnica alegerii duale cu tehnica răspunsului scurt, Lisievici susține că prima dintre ele asigură obținerea "unui volum impresionant de rezultate de învățare de complexitate redusă și medie... într-un interval de timp redus"[89].

Întrebările de tipul adevărat-fals se folosesc nu izolat, ci în grupuri compacte: au valoare evaluativă numai dacă sunt suficient de numeroase, iar elaborarea unor asemenea pachete solicită un efort multiplicat ceea ce implică monotonie și plictiseală. Consumul de resurse este și mai mare atunci când integrăm întrebările și pachetele

într-un sistem evaluativ; pe lângă preocuparea de a asigura un design adecvat trebuie să controlăm permanent coerența logică. Pe de altă parte această tehnică se finalizează printr-un material oarecum rarefiat; redactarea lui necesită mult spațiu tipografic; tema ce urmează să fie rezolvată de elevi într-un interval de câteva minute se întinde pe mai multe pagini ceea ce creează impresia de risipă de hârtie. Invers dacă renunțăm la tipărirea sau multiplicarea subiectelor și procedăm la dictarea lor avem nevoie de mult timp și stimulează suflatul etc.

Procedeele de evaluare bazate pe întrebări de tipul adevărat-fals pot fi utilizate numai în spațiul gnoseologic al logicii tradiționale, devenind greoaie într-un univers logic polivalent sau euristic. Lisievici observă astfel că "necesitatea construirii enunțurilor de o asemenea manieră încât acestea să fie, fără ambiguitate, adevărate sau false, corecte sau greșite etc., face tehnica inutilizabilă în situații în care se urmărește obținerea de la subiecți a unor răspunsuri în situații complexe, în care nu există un singur răspuns corect"[90]. Thyne ne atrage, de asemenea, atenția că materialul brut utilizat în construcția întrebărilor de tipul adevărat-fals sunt afirmații "în mod neechivoc adevărate (sau neechivoc false)" ceea ce presupune anumite ipoteze și un univers logic stabil. Pe de altă parte, în ciuda dinamicii pe care o sugerează numărul mare de întrebări, fiecare item este autonom logic "de-sine-stătător". Filtrarea logică adâncește abstractizarea și ne rupe de contextul real, fizic sau psihologic "pentru a găsi care afirmații sunt neechivoc adevărate (false) examinatorul poate fi silit să controleze ce este relativ important, dacă nu de-a dreptul nerelevant". Problematizând astfel de dificultăți Gronlund și Ebel constată o anumită opoziție între fluiditatea lecției și forma abstractă a itemilor implicați prin întrebări de tipul adevărat-fals. Thyne notează chiar că "ar fi cât se poate de nechibzuit ca examinatorul să utilizeze afirmații scoase dintr-un manual, nu numai din cauza pericolului de a verifica doar memoria verbală ci și pentru că afirmațiile din manual se fac de obicei în contextul unui paragraf, al unei pagini sau chiar al unui capitol"[91]. În realitate un manual bine redactat sau o lecție prelucrată logic presupune corelarea a două planuri: unul concret, euristic orientat spre exemple, interpretări, opinii și altul abstract, algoritmizat vizând definiții și relații logice care se pretează la întrebări de tipul adevărat-fals. Într-un manual ideal extensiunile euristice sunt sintetizate și cristalizate în rezumate abstracte. Oarecum neinspirat

Gronlund apreciază că afirmațiile prezentate autonom ar putea să aibă un sens prea îndepărtat de aceleași afirmații din contextul lecției. Opoziția semnalată mai sus poate fi diminuată printr-o singură sinteză suplimentară introdusă în baza întrebării prin care se precizează sursa afirmației "Conform teoriei lui Freud...", "Întărirea în înțelesul dat de B.F. Skiner" etc.

C. ÎNTREBĂRI DE TIPUL ASOCIERII

Relațiile de corespondență dintre elementele x ale unei mulțimi X și elementele y ale unei mulțimi Y (aspect semnificativ al funcționalității și legității) stau la baza construcției întrebărilor de tipul "asocierii" cunoscute și sub denumirea de "tehnica perechilor".

Întrebările de tipul asocierii presupun existența a două coloane paralele de elemente, prima I formată din premise, iar cea de a doua II din răspunsuri. Elementele pot fi: noțiuni, judecăți, denumirea unor teorii și paradigme, numele autorilor acestora, principii și legi, cuvinte, simboluri logice expresii matematice etc. Elevului i se solicită să identifice relația de corespondență stabilită inițial. Se recomandă ca una dintre coloane să conțină mai multe elemente decât cealaltă, deoarece dacă amândouă ar avea același număr "un candidat care le știe pe toate afară de unul, îl capătă pe acela în mod gratuit"[91A]. După Thyne astfel de întrebări pot "să acopere orice domeniu în care este de așteptat ca elevul să știe "care se potrivește cu care" nu numai simboluri cu termeni, sau autori de cărți, sau evenimente cu datele lor, ci și probleme mai complexe ale proceselor de fabricație cu produse, ipoteze cu deducții, capacități cu ocupații, unelte cu lucruri etc."[92]. Ilustrăm forma și particularitățile întrebărilor de tipul asocierii prin Ex. 20.

Ex. 20. În coloana I sunt trecuți autorii sau sursele bibliografice ale unor definiții ale pedagogiei (s-a folosit pentru construcția acestei întrebări lucrarea: Constantin Strungă, Obiective și metode pedagogice, Ed. "Augusta", Timișoara, 1995, pag. 4), iar în coloana a II-a apar aleator definițiile corespunzătoare. Numele autorilor și sursele sunt notate cu majusculele A, B, C, D, E, iar definițiile cu numerele arabe: 1, 2, 3, 4. În spațiul liber aflat înaintea majusculelor treceți numerele corespunzătoare autorilor sau surselor bibliografice.

..... A. Ioan Bontaș (1982)	1. Pedagogia reprezintă un "ansamblu de cunoștințe verificate în practică și organizate sistematic despre fenomenul educației"
..... B. Dicționar de pedagogie (1979)	2. Pedagogia = știința educației
..... C. Contantin Strungă (195)	3. Pedagogia = știința care studiază esența, scopul, conținutul, metodele și formele de organizare a acțiunii educaționale
..... D. I. Cerghit (1995)	4. "Pedagogia este știința care studiază legile educației tinerei generații, în special ale formării și perfecționării omului în general"
..... E. Probleme fundamentale ale pedagogiei (1982)	

Răspunsuri corecte: (4) A; (1) B; (2) C; (3) E.

În cazul exemplului de mai sus avem o mulțime (șirul II) formată din patru definiții ale pedagogiei și o altă mulțime (șirul I) cuprinzând autorii acestora sau sursele bibliografice de unde provin. Pentru mai multă precizie, în bază, s-a trecut și anul în care a apărut lucrarea din care s-a extras definiția. Am respectat, de asemenea, recomandarea ca șirul I să conțină un număr mai mare de elemente (5) decât șirul II (4). Vom observa în același timp, că unui element din I îi corespunde un element și numai unul din II. Ultima trăsătură evidențiază particularitatea întrebării din Ex. 20. Un alt gen de întrebări de tipul asocierii se caracterizează prin faptul că unui element dintr-un șir îi corespund două sau mai multe elemente din celălalt șir precum în Ex. 21. În cazul ultimului gen de întrebare, este corect, ca elevilor să li se atragă atenția, în bază, asupra posibilității ca unui element din I să-i corespundă două sau mai multe elemente din II și invers.

Ex. 21. În coloana I sunt trecute câteva taxonomii şi teorii psihopedagogice (sursa Constantin Strungă, **op. cit.**, pag. 69-98) iar în coloana II numele autorilor acestora. Teoriile şi taxonomiile sunt notate cu majusculele A, B, C, D, E, iar numele autorilor cu cifrele arabe: 1, 2, 3, ... 7. În spaţiul aflat înaintea majusculelor treceţi numerele corespunzătoare autorilor taxonomiilor sau teoriilor psihopedagogice. Atenţie: o taxonomie poate fi în acelaşi timp şi model tridimensional al intelectului şi teorie psihopedagogică:

I	II
..... A. Taxonomie în domeniul psihomotor	1. B.S. Bloom
..... B. Taxonomie în domeniul cognitiv	2. C.H. Coolay
..... C. Teorie despre tipurile de învăţare	3. R.M. Gagné
..... D. Model tridimensional al intelectului	4. J.P. Guilford
..... E. Taxonomie în domeniul afectiv	5. A.J. Harrow
	6. D. Krathwohl
	7. G.H. Maad

Răspunsuri corecte: (5) A; (1, 3, 4) B; (3) C; (4) D; (6) E.

După cum se poate vedea din exemplul de mai sus, în condiţiile atenţionării candidaţilor, faptul că R.M. Gagné este autorul unei teorii despre tipurile de învăţare, iar J.P. Guilford psihologul care a propus un model tridimensional al intelectului, ambele având şi semnificaţii de taxonomii educaţionale nu încurcă prin nimic structura logică a întrebării şi algoritmul rezolvării ei. Aceeaşi constatare este valabilă şi în cazul unui a treilea gen de întrebare de tipul asocierii când există o diferenţă mai mare în ceea ce priveşte numărul de elemente din cele două coloane, precum în Ex. 22.

Ex. 22. Coloana I conţine o listă de trăsături psihologice: notate prin majusculele: A, B, ... S, iar coloana a doua II temperamentele 1-4 definite pe baza trăsăturilor din I în conformitate cu manualul de psihologie din liceu. În spaţiul punctat aflat înaintea majusculelor treceţi numerele corespunzătoare temperamentului căruia îi aparţine.

I	II
..... A. Deşi pare indiferent afectiv ajunge la sentimente extrem de consistente şi durabile	1. Coleric
..... B. Excitabil şi inegal în toate manifestările sale fie că este cruptiv, năvalnic, fie deprimat, cuprins de teamă şi panică	2. Sangvinic
..... C. Temperament hipotonic vădeşte un tonus scăzut şi reduse disponibilităţi energetice	3. Flegmatic
..... D. Poate aştepta fără o încordare chinuitoare şi poate să renunţe fără a suferi mult	4. Melancolic
..... E. Pe de o parte dovedeşte sensibilitate, emotivitate deosebită, pe de altă parte înclinarea spre depresiune şi blocaj în condiţii de solicitări crescute	
..... F. Oameni neliniştiţi, nerăbdători, predispuşi la furie violentă dar şi la afecţiuni neobişnuite, cu relaţii	

ce exagerează atât amiciția cât și ostilitatea
..... G. Adaptabilitate redusă, înclinați spre rutină și dezavantajul timpului foarte lent care nu corespunde exigențelor anumitor acțiuni
..... H. Înclinația spre exagerare, într-un sens sau altul, periclitând echilibrul emoțional
..... I. Dincolo de vioiciune și exuberanță se descoperă calmul, stăpânirea de sine
..... J. Nestăpânire și perturbarea sistemului necesar disciplinei
..... K. Ritmicitate, echilibru în condițiile vioiciunii, rapidității mișcărilor și vorbirii, o mare efervescență emoțională
..... L. Evoluția ciclotimică
..... M. Om lent în tot ceea ce face și totodată neobișnuit de calm
..... N. Extrovertiți, foarte comunicativi sunt orientați spre prezent și viitor
..... O. Temperamentul bunei dispoziții, al adaptabilității prompte și economicoase
..... P. Dificultăți în adaptarea socială
..... R. Exigență exagerată față de sine și încredere redusă în forțele proprii
..... S. Introvertiți, închiși în sine, puțin comunicativi și orientați mai mult spre trecut

Răspunsuri corecte: (3) A; (1) B; (4) C; (2) D; (4) E; (1) F; (3) G; (1) G; (2) I; (1) J; (2) K; (1) L; (3) M; (1) N; (2) O; (4) P; (4) R; (3) S.

Întrebarea închisă de tipul asocierii din Ex. 22 este opusă simetric întrebărilor deschise de tipul: "Care sunt trăsăturile temperamentului coleric?", "Care sunt trăsăturile temperamentului flegmatic?" etc. iar alternativa lor stă la baza tehnicii dialogului didactic. Se poate, de asemenea, constata că întrebările de tipul asocierii seamănă sau sunt de fapt o formă particulară de întrebări cu răspunsuri la alegere și în consecință pot fi transformate în astfel de întrebări. Întrebarea din Ex. 22 ar putea fi dezmembrată în nu mai puțin de 18 întrebări cu răspunsuri la alegere precum aceea din Ex. 23.

Ex. 23. "Cărui temperament îi aparține trăsătura: "Deși pare indiferent afectiv, poate ajunge la sentimente extrem de consistente și durabile?"

A. Coleric C. Flegmatic
B. Sangvinic D. Melancolic

La limita dintre întrebările cu răspunsuri la alegere și cele de tipul asocierii se găsesc itemi încrucișați, simetrici, compuși etc., precum cel din Ex. 24.

Ex. 24. "Care dintre următoarele taxonomii țin de domeniul: 1. Cognitiv; 2. Afectiv; 3. Psihomotor?"

A. Taxonomia lui A.J. Harrow
B. taxonomia lui B.S. Bloom
C. Taxonomia lui D. Krathwohl
D. Taxonomia lui R.M. Gagne
E. Taxonomia lui J.P. Guilford

Răspunsuri corecte: (3) A; (1) B; (2) C; (1) D; (1) E.

Tendința de a descoperi tot felul de itemi combinați din întrebări cu răspunsuri la alegere și întrebări de tipul asocierii sau aceea de a descompune structurile mai complexe de întrebări cu răspunsuri la alegere sau a întrebărilor de tipul asocierii în întrebări de tipul adevărat-fals este totuși limitată de cerința apartenenței clare a elementelor la una din mulțimile șirurilor. Thyne susține, de asemenea, ferm, că "fiecare întrebare trebuie să trateze un aspect foarte restrâns al temei din două motive. Mai întâi, este probabil ca un candidat să se încurce dacă în cuprinsul unei întrebări i se cere să asocieze elemente disparate: orașe și populații, țări și produse, zone geografice și condiții atmosferice etc. Apoi este improbabil ca un amestec de acest fel să îndeplinească cerințele de a fi plauzibil pentru că unele elemente A în mod evident nu vor avea nimic de-a face cu unele elemente B"[93]. Recunoscând funcționalitatea acestei tehnici în evaluarea cunoștințelor la discipline în care intervin descrieri ale unor relații simple cum ar fi raporturile dintre simboluri și concepte, termeni și definiții, P. Lisievici apreciază prudent că acest tip de întrebări nu poate fi utilizat "pentru abordarea unor rezultate de învățare complexă, fiind de asemenea, dificil în unele cazuri să construim liste de premise sau de răspunsuri care să fie omogene"[94].

D. ÎNTREBĂRI DE TIPUL "ORDONĂRII" SAU "STRUCTURĂRII"

Alături de întrebările de tipul asocierii Thyne deosebește și analizează întrebările de tipul "rearanjării". Sintagma "rearanjare" sugerează solicitarea așteptată "elevului i se cere să cunoască ordinea corectă sau cea mai bună, sau cea obișnuită a lucrurilor: elemente istorice, procedee de localizare a defectelor, puncte de procedură la dezbateri sau ședințe administrative, faze ale dezvoltării copilului și altele. În general i se cere să cunoască "ce vine după altceva"95. În ceea ce ne privește vom prefera să numim aceste întrebări de tipul structurare-ordonare deoarece termenii de "aranjare-rearanjare" au o circulație științifică redusă. Termenul de structură provine din limba latină, unde verbul "struere" avea sensul de a construi. S-ar putea

deci înțelege prin structură "construcție" ajungându-se astfel la definiția standard a structurii ca "mod de organizare internă, de a alcătui un corp, un sistem": A identifica structura înseamnă a căuta elementele principale ale unui sistem. Într-un plan mai general termenul de structură implică intenția de a releva aspectele esențiale care țin de funcționalitatea unui sistem; structuralismul s-a afirmat prin sublinierea legăturii dintre noțiunile de sistem, funcție și structură. Denumirea de structuralism-funcționalism vrea să sugereze necesitatea echilibrării elementelor statice și a celor dinamice în virtutea ipotezei că paradigma structură-funcție explică mai bine sau mai elegant dinamica fenomenelor decât paradigma mai veche axată pe categoriile de determinism și cauzalitate.

Substanța structurii și ordinii din care este construit scheletul acestor întrebări poate fi de natură diferită, de unde rezultă mai multe feluri de întrebări:

a) întrebări de ordonare diacronică vizând succesiunea unor etape sau procese. În evaluarea cunoștințelor de istorie medievală românească, de pildă, pot fi oferite, ca bază elevilor, o serie aleatoare de evenimente sau procese precum domniile lui: Mihai Viteazul, Constantin Brâncoveanu, Vlad Țepeș, Mircea cel Bătrân, Matei Basarab, solicitându-se ordonarea lor în timp. Succesiunile reprezintă nu numai monopolul istoriei; diverse ordonări diacronice întâlnim și în discipline umaniste. Din manualul de psihologie folosit la liceu am extras două întrebări de ordonare diacronică: Ex. 25 și Ex. 26.

Ex. 25. "Se dau următoarele etape ale procesului de formare al deprinderilor: etapa sintetizării și automatizării, etapa învățării analitice, etapa familiarizării cu acțiunea sau cu conținutul deprinderii, etapa perfecționării, etapa organizării și sistematizării și se solicită elevilor ordonarea lor corectă".

Răspuns: 1. Etapa familiarizării cu acțiunea sau cu conținutul deprinderii, 2. Etapa învățării analitice, 3. Etapa organizării și sistematizării, 4. Etapa sintetizării și automatizării și 5. Etapa perfecționării.

Ex. 26.

"Se dau următoarele faze ale actelor voluntare: luarea hotărârii, actualizarea unor motive care generează anumite scopuri și orientarea preliminară spre ele, executarea hotărârii luate, lupta motivelor și se cere ordonarea lor conform structurii actelor voluntare prezentată în manual".

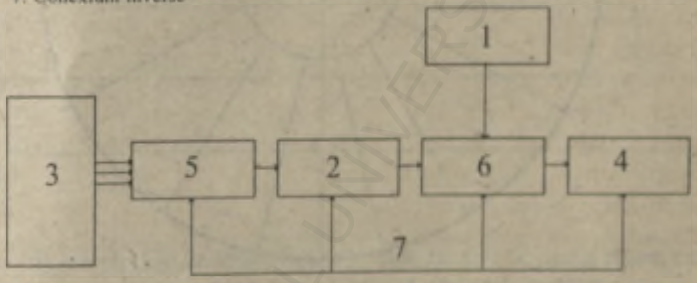
Răspuns: 1. actualizarea unor motive care generează anumite scopuri și orientarea preliminară spre "ele", 2. Lupta motivelor, 3. Luarea hotărârii, 4. Executarea hotărârii luate.

b) Întrebări de tipul ordonării sincronice care implică structurări propriu-zise. În cazul acestor întrebări elevul urmează să ordoneze o mulțime de elemente, în baza unui principiu sau a unei legități, să aşeze piesele într-un dispozitiv sau componentele într-o schemă precum în Ex. 27 şi Ex. 28.

Ex. 27. "Aşezați următoarele elemente în schema-bloc a formării unei atitudini". (După manualul de psihologie, din liceu, 1995, p. 175)

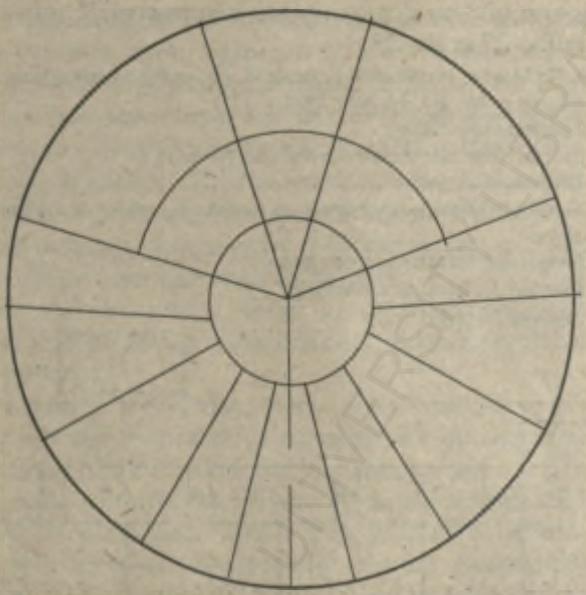
Mulțimea componentelor:

1. Sistemul întăririlor sociale (aprobare-dezaprobare)
2. Orientare-direcționare
3. Fluxul evenimentelor care determină formarea şi exprimarea atitudinilor
4. Efecte
5. Interpretare, evaluare, alegere (opțiune)
6. Exteriorizare în opinie sau acțiune
7. Conexiuni inverse



BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

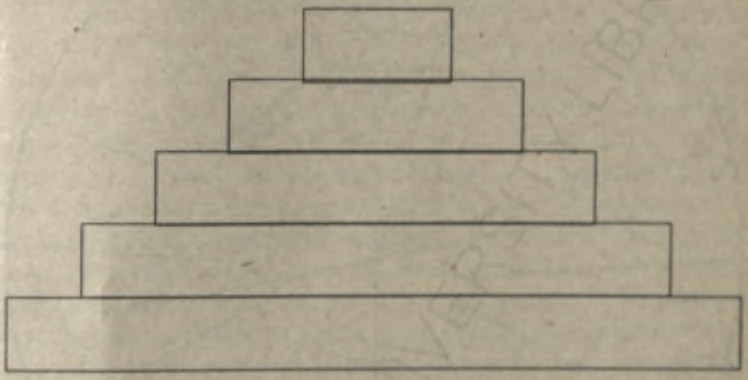
Ex. 28. "Completați rozeta-cerc a obiectivelor educaționale din domeniile psihomotor, cognitiv și afectiv". (După Constantin Strungă, Obiective și metode pedagogice, 1995, p. 103)



c) În întrebări de tipul identificării poziției într-o anumită ierarhie valorică, socială sau culturală. Specificul acestei întrebări decurge din natura ierarhiei de a avea semnificații de status. Cele mai reprezentative ierarhii sunt desigur cele politice studiate de istorie; în cadrul ierarhiei feudale, de exemplu, conții se aflau pe o treaptă de noblețe mai înaltă decât baronii dar inferioară ducilor. La baza statusului se află, de cele mai multe ori, un sens de valoare, de unde rezultă un câmp larg de aplicabilitate al acestei tehnici de evaluare, care devine însă asemănătoare întrebărilor de tipul ordonării sincronice în măsura în care ierarhia poate fi considerată o formă de structurare. Ierarhii valorice sau funcționale sunt prezente și științele umaniste așa cum rezultă din Ex. 29.

Ex. 29. "Aşezaţi corect următoarele trebuinţe în piramida lui Maslow" (După manualul de psihologie din liceu, 1995, pag. 107)

1. Trebuinţe de stimă şi statut
2. Trebuinţe biologice
3. Trebuinţe de autorealizare
4. Trebuinţe de afiliere
5. Trebuinţe de securitate



d) Întrebările de identificare a unor greşeli de poziţionare care reprezintă, de fapt, o întrebare de tipul ordonării aflată la limita întrebărilor cu răspunsuri la alegere. Prin această tehnică se poate introduce un grad mai ridicat de dificultate întrebărilor standard aşa cum rezultă din comparaţia din Ex. 30. cu Ex. 28.

BCU IAŞI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

Ex. 30. "Identificați greșelile din taxonomia-rozetă de mai jos".

Răspunsul corect: Sunt două greșeli: 1. S-a inversat poziția clasei "priceperi" din domeniul psihomotor cu poziția clasei "asentiment" din domeniul afectiv; 2. S-a inversat poziția operaționalității formale din domeniul logic-psihologic cu poziția operaționalității cognitive din domeniul gnoseologic.

E. ÎNTREBĂRI CU RĂSPUNS INCOMPLET SAU AVÂND SPAȚII ALBE

Tehnica răspunsului incomplet (cunoscută și sub denumirea de întrebări a căror răspunsuri conțin spații albe) reprezintă o formă de întrebare închisă, deoarece oferă elevilor răspunsul. Particularitatea acestei întrebări, în contextul comparării ei cu alte tipuri de întrebări închise, rezidă în faptul că răspunsul oferit elevilor conține lacune (lipsește din el unul sau mai multe cuvinte sau propoziții) sarcina solicitată fiind aceea de a completa spațiile goale. Această tehnică se află la limita dintre întrebările închise și cele deschise, deși, cei mai mulți specialiști o asociază întrebărilor închise, oferindu-se candidaților, așa cum am mai arătat, atât întrebarea, cât și răspunsul. Se poate însă ușor observa că răspunsul oferit îndeplinește mai mult funcția de a suplimenta directivitatea bazei, spațiile albe deschizând, în ultimă instanță, întrebarea. Pentru a fi transformată într-o întrebare închisă standard, acestei tehnici trebuie să i se asocieze pentru fiecare spațiu câte o listă de cuvinte între care să se afle și cel potrivit.

Deși este asemănătoare, în anumite privințe, cu tehnica răspunsului scurt, întrebarea cu spații albe se deosebește de prima deoarece nu oferă elevilor răspunsul. P. Lisievici apreciază că întrebările cu răspunsuri incomplete pot fi încadrate în tehnica răspunsului scurt, corespunzătoare modalităților în care răspunsul este solicitat prin intermediul unei formulări incomplete. Apar obiecții și pentru această ultimă încadrare: din răspunsul incomplet poate lipsi nu un cuvânt ci două, mai multe, expresii întregi. Se poate oferi întrebarea și nu numai începutul cuvântului din răspuns, cea mai mare parte a lui așteptându-se să fie redată de candidat. Evident că în ultimele cazuri prezentate nu mai poate fi vorba de o tehnică a răspunsului scurt. Acest gen de întrebări având spații albe, deși preferate de elevi, și, în general, cu un grad ridicat de obiectivitate sunt utilizate rar fiindcă profesorii le consideră ușoare (cele mai multe răspunsuri corecte primim la întrebările incomplete cu un singur spațiu gol pentru care oferim o listă cuprinzând doar câteva cuvinte între

care şi cel potrivit). Profesorii evită această tehnică şi din cauză că solicită mult text, multă hârtie, tehnoredactare pe computer etc.

Întrebările cu răspuns incomplet pot fi clasificate şi cuantificate pornind de la lacunele din răspunsul prezentat iniţial. Din punct de vedere cantitativ, al numărului de cuvinte care lipsesc din răspuns, deosebim:

a) Întrebarea cu răspuns fără un singur cuvânt, precum în Ex. nr. 31.

Ex. 31. "Completaţi expresia: Autorul modelului tridimensional al intelectului este.....".

Întrebarea din Ex. 31 solicită elevului efortul minim de a-şi aminti numele lui J.P. Guilford, foarte cunoscut de altfel atât în psihologie, cât şi în pedagogie.

b) Întrebări cu răspunsuri din care lipsesc două sau mai multe cuvinte-expresii. Menţinând acelaşi criteriu strict cantitativ, am putea utiliza Indicatorul de completare (IC) definit ca raport dintre numărul de cuvinte solicitate a fi reperate de candidat (NNC) şi numărul total de cuvinte ale răspunsului întreg şi corect (NCE) ceea ce poate fi reprezentat prin formula:

$$IC = NCC/NCE$$

Pentru fiecare item, mai ales în cazul definiţiilor şi clasificării lor, vom obţine o scară de variante, având prima treaptă întrebarea cu răspuns incomplet din care lipseşte un singur cuvânt (IC = 1/NCE), întrebarea standard cu răspunsuri din care lipsesc două cuvinte (IC = 2/NCE), iar pe ultima treaptă se află întrebarea deschisă corespunzătoare unde C = 1; în principiu, cu cât se deschide mai mult întrebarea (lipsesc din răspuns mai multe cuvinte, elemente sau expresii), cu atât creşte şi gradul ei de dificultate.

În manualul de psihologie pentru clasa a X-a şcoli normale şi licee (1996) una din definiţiile principale este aceea a senzaţiilor (p. 25) care poate fi considerată un item reprezentativ. În funcţie de mărimea IC, pentru itemul definirea senzaţiei, pot fi construite următoarele tipuri de întrebări cu răspunsuri având spaţii libere:

- întrebări cu IC = 2/21,

Ex. 32. "Completați definiția senzației; senzațiile sunt procese psihice elementare prin care se semnalizează, ...1....., în forma imaginilor simple și ...2....., însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor, în condițiile acțiunii directe a stimulilor asupra organelor de simț (analizatori).

Elevilor li se poate cere să găsească singuri cuvintele potrivite (1 = "separat" și 2 = "primare") sau pot fi ajutați cu o listă de cuvinte din care să aleagă, de exemplu: primordiale, speciale, primare, simultan, separat.

- întrebări cu IC = 5/21,

Ex. 33. "Completați definiția: senzațiile sunt procese psihice.....1..... prin care se semnalizează .....2....., sub forma imaginilor .....3..... și primare, însușirile .....4..... ale obiectelor și fenomenelor, în condițiile acțiunii .....5..... a stimulilor asupra organelor de simț", unde 1 = "elementare", 2 "separat", 3 = "simple", 4 = "concrete" și 5 = "directe". Și în acest caz pot fi alese mai multe variante de administrare: fără să i se ofere candidatului o listă de cuvinte din care să aleagă, să i se ofere seturi separate pentru fiecare spațiu liber, să i se ofere cele cinci cuvinte urmând să găsească numai spațiul potrivit etc.

- întrebări cu IC = 7/21,

Ex. 34. "Completați definiția: senzațiile sunt procese psihice .....1..... prin care se semnalizează .....2..... sub forma imaginilor .....3..... și .....4....., însușirile .....5..... ale obiectelor și fenomenelor, în condițiile acțiunii .....6..... a stimulilor asupra organelor de .....7....., unde: 1 = "elementare", 2 = "separat", 3 = "simple", 4 = "primare", 5 = "concrete", 6 = "directe" și 7 = "simț".

- întrebări cu IC = 12/21,

Ex. nr. 35. "Completați definiția: senzațiile sunt procese .....1-2..... prin care se .....3-4....., sub forma .....6-7-8....., însușirile .....9....., ale obiectelor și fenomenelor în condițiile .....10-11..... a stimulilor asupra organelor de .....12.....", unde: 1-2 = "psihice elementare"; 3-4 = "semnalizează separat", 6-7-8 = "imaginilor simple și primare", 9 = "concrete", 10-11 = "acțiunii concrete", 12 = "simț".

Dacă în Ex. 31, Ex. 32 lipsesc cuvinte izolate, în Ex. nr. 35 candidatul este invitat să găsească expresii. La limita de sus de dificultate a itemului definiției senzațiilor se află întrebarea deschisă Ex. 36. "Care este definiția senzațiilor?"

Polaritatea dintre întrebarea deschisă și cea închisă cu IC/NCE constituie un reper util în operațiunea complexă de diversificare a întrebărilor după gradul lor de dificultate prin care se asigură sensibilitatea probelor de evaluare. Taxonomia rozetă poate fi astfel prezentată și în variante IC = 10/NCE.

Unii autori recomandă evitarea excesului de spații albe, adică a întrebărilor cu IC peste 0,5, precum în Ex. nr. 35. Lisievici oferă două exemple de întrebări cu răspunsuri incomplete: Ex. 37 și Ex. 38.

Ex. 37. IC ? 1/10 = 0,1 "Animalele cu sânge cald, care se nasc vii şi îşi alăptează puii sunt numite ....[1]....", unde 1 = "mamifere".

Ex. 38. IC = 5/10 = 0,5 "Animalele cu ...[1-2]... care se nasc.....[3]... şi îşi ....[4].... puii, sunt numite....[5]....", unde 1-2 = "sânge cald", 3 = "vii", 4 = "alăptează" şi 5 = "mamifere".

Lisievici comentează că în cazul Ex. 38 "este dificil pentru subiect să ghicească la ce s-a gândit proiectantul testului, furnizarea răspunsurilor corecte putând fi influenţată într-o măsură însemnată de inteligenţa generală sau verbală a subiectului", în timp ce pentru Ex. 37 "furnizarea răspunsului corect va depinde în exclusivitate de cunoaşterea conceptului mamifere"[97]. Vom observa că obiecţia lui Lisievici este numai parţial justificată (prin Ex. 37 testăm memoria, iar prin Ex. 38 inteligenta!) şi se referă mai mult la întrebările deschis,e unde candidatul trebuie să imagineze şi să construiască întregul răspuns. De fapt chiar şi în acest ultim caz, dacă-i oferim elevului o listă de cuvinte cheie (corespunzător unui IC = 0,75), şansele de reuşită cresc evident.

Lisievici pare a fi excesiv de prudent atunci când apreciază că întrebările incomplete pot fi utilizate numai în vederea cunoaşterii terminologiei, a unor fapte specifice, a unor principii, date, cunoştinţe, metode sau proceduri şi, în general, "pentru abordarea unor rezultate de complexitate redusă"[98]. După părerea noastră simplitatea acestei tehnici îi asigură o mare suplete şi adaptabilitate. În momentul de faţă profesorii utilizează cel mai mult întrebările deschise şi nu vedem nici un fel de obstacol insurmontabil între acţiunea sistematică, rapidă de transformare a acestora în întrebări cu spaţii goale. Mai ales că o asemenea transformare ar însemna o creştere semnificativă a obiectivităţii evaluării.

Operaţiile didactice pe care le implică tehnica întrebărilor cu răspunsuri incomplete sunt relativ uşor de realizat. Una din indicaţiile frecvent întâlnite în literatura de specialitate (Gronlund, 1971; Lisievici, 1997) se referă la recomandarea de a ne sprijini pe "fragmente extrase direct din manuale"[99]. Mai mult chiar, aceste întrebări sunt ideale pentru a verifica în ce măsură elevii şi studenţii au asimilat, înţeles şi reţinut definiţiile. Concret s-ar putea proceda astfel:

a) Se selecționează din manual principalele definiții;

b) Se analizează pe rând definițiile, fiecare termen al lor, alegându-se, selectându-se în final, pentru a fi extrase pentru a crea spații goale, cuvintele prin care se exprimă punctele nodale ale conceptelor.

Am ales din manualul de psihologie clasa a X-a (ed. 1996) cinci definiții: ale percepției, gândirii, intereselor, convingerilor și voinței. După ce am extras termenii cheie am calculat IC. Prezentăm sintetic întrebările incomplete obținute, răspunsurile (cuvintele cheie) și IC.

Ex. 39. "Completați definiția: Percepțiile sunt procese senzoriale ...1..... și totodată imagini ...2..., conținând ...3.... informațiilor despre însușirile ...4.... ale obiectelor și fenomenelor, în condițiile acțiunii ...5.... a acestora asupra organelor de simț".

IC = 5/22, iar 1 = "complexe", 2 = "primare", 3 = "totalitatea", 4 = "concrete" și 5 = "directe".

Ex. 40. "Completați definiția: Gândirea se definește ca un proces ...1.... de însemnătate centrală în reflecatrea realului care, prin intermediul ...2... și generalizării coordonate în acțiuni ...3.... extrage și prelucrează informații despre relațiile ...4.... și determinative în forma ...5...., judecăților și raționamentelor".

IC = 5/24, iar 1 = "cognitiv", 2 = "abstractizării", 3 = "mentale", 4 = "categoriale" și 5 = "conceptelor".

Ex. 41. "Completați definiția: Convingerile sunt ...1..... adânc implantate în structura ...2.... puternic-trăite ...3...., care împing ...4.... spre acțiune".

IC = 4/13, 1 = "idei", 2 = "personalități", 3 = "afectiv" și 4 = "impulsionează".

Ex. 42. "Completați definiția: interesele reprezintă orientări ...1... relativ ...2... și ...3.... spre anumite domenii de ...4....".

IC = 4/11, 1 = "selective", 2 = "stabile", 3 = "active" și 4 = "activitate".

Ex. 43. "Completați definiția: voința se definește ca un proces complex de ...1.... superior, realizat prin mijloace ...2.... și constând în acțiuni de ...3..... și concentrare a energiei ....4... în vederea biruirii ..5..... și atingerii scopurilor conștient stabilite"

IC = 5/23 = 0, 1 = "reglaj", 2 = "mijloace", 3 = "mobilizare", 4 = "psihonervoase" și 5 = "obstacolelor".

F. ÎNTREBĂRI CU RĂSPUNS SCURT

Problematica întrebărilor cu răspuns scurt este mai puțin tratată în literatura de specialitate, fiind uneori asimilată problematicii întrebărilor închise sau a celor cu răspunsuri incomplete. Pe parcursul a patru pagini, Thyne compară întrebările cu răspunsuri scurte cu cele având răspunsuri lungi, iar după ce constată că în practica evaluativă tradițională s-au preferat întrebările cu răspunsuri lungi, sugerează rolul decisiv al primelor în modernizarea procesului de testare. Precizând că întrebările cu răspuns scurt sunt mai precise și obiective el constată, în același timp, că toate întrebările închise derivă din acestea. S-a remarcat, de asemenea, o relație de invers-proporționalitate între lungimea întrebării și a răspunsului: cu cât întrebarea este mai lungă cu atât răspunsul este mai scurt. Într-adevăr întrebările deschise invită la compoziții și comentarii, interpretări și deducții, oferind prilejuri de afirmare pentru elevii dotați.

În contextul mai larg al clasificării tehnicilor obiective prin care poate fi testată pregătirea elevilor la o anumită disciplină, Lisievici susține că întrebările cu răspuns scurt au "drept caracteristică esențială faptul că se solicită din partea subiecților **producerea** (s.a.) unui răspuns și **obiectivarea** (s.a.) acestuia, cel mai adesea în scris. Ulterior răspunsul scurt furnizat urmează să fie comparat cu modelul răspunsului corect"[100]. Și în caracterizarea lui Lisievici se menține o doză de ambiguitate: în timp ce Thyne compară întrebările cu răspuns scurt, cele cu răspuns lung, Lisievici le raportează mai mult la întrebările cu răspunsuri incomplete pe care le privește, de altfel, ca un tip de întrebări cu răspuns scurt.

Răspunsul scurt poate fi mai ușor comparat, manipulat și cuantificat decât altul lung, de unde rezultă precizia și obiectivitatea acestei tehnici. Thyne menționează și avantajul că astfel de itemi pot fi exploatați "în interesul condiției de relevanță a întrebării"[101]. Într-adevăr, tehnica aceasta presupune ca în locul unei întrebări scurte la care se pot obține un număr nelimitat de răspunsuri deosebite calitativ, utilizând un număr mare de întrebări cu un număr mare de răspunsuri

posibile putem asigura un anumit control statistic. În construcția acestei tehnici specialiștii atrag atenția asupra necesității ca itemul să fie astfel format încât să conducă în mod obligatoriu către un răspuns scurt. Pentru a evidenția dificultățile care pot apărea atunci când ne străduim să formulăm în așa fel premisa încât aceasta să solicite doar un singur răspuns, Gronlund (1971) propune pentru discuție următoarele două întrebări:

Ex. 44. "Completați definiția: Un animal care mănâncă animale este ……".

Ex. 45. "Completați definiția: Un animal care se hrănește mânând carnea altor animale este clasificat drept……" [101].

Dacă prima formulare mai acordă o marjă oarecare de libertate în răspuns (s-ar putea indica leul sau lupul ca animale care mănâncă animale), Ex. 45 ne trimite aproape obligatoriu (mai ales atunci când în formularea întrebării sunt utilizați termenii din manual) la taxonomiile din zoologie, în sensul că limitează drastic posibilitatea de a admite ca răspuns valabil altul decât conceptul consacrat ("carnivor").

În construcția întrebărilor cu răspuns scurt proiectanții preferă, de obicei, să folosească un algoritm de factură noțională, încercând, pe rând, diverse operații logice, acestea din urmă îndeplinind și funcția de criteriu de clasificare.

Cele mai cunoscute întrebări cu răspuns scurt sunt acelea prin care se solicită redarea unei definiții. Vom deosebi astfel întrebarea: "Ce este gândirea?" care invită nu numai la enumerarea a cât mai multe expresii din manualul de psihologie, ci și la comentarii filosofice sau chiar literare, de întrebarea: Ex. 46. "Cum este definită gândirea în manualul de liceu, clasa a X-a, ed. 1996?", în care se așteaptă și se acceptă ca răspuns corect numai reproducerea cât mai fidelă a definiției respective.

Clasificările și specificările facilitează și mai mult redactarea unor întrebări cu răspunsuri scurte. Pentru evaluarea cunoștințelor elevilor din același manual pot fi folosite și întrebările: Ex. 47. "Cum sunt clasificate modalitățile senzoriale?" (răspuns: vizuale, auditive, cutanate, olfactive, gustative, proprioceptive, chinestezice, de echilibru, organice, de durere) sau Ex.48. "Care sunt cele patru faze ale procesului perceptiv?" (răspuns: detecția, discriminarea, identificarea și interpretarea).

La examenul de Bacalaureat, sesiunea iunie 1998, pentru proba

de psihologie s-au propus întrebări de tipul: Ex. 49. "Enumerați procedeele imaginației. Caracterizați și exemplificați trei dintre ele", Ex. 50. "Modalități de operare a gândirii. Caracterizați patru dintre operațiile de bază ale gândirii", de unde rezultă un efort substanțial de determinare în direcția construcției unor întrebări cu răspunsuri scurte. Din păcate astfel de itemi se prezintă ca un amalgam: în ciuda străduinței de clarificare baza conservă încă o anumită doză de ambiguitate, candidații sunt invitați nu numai să enumere cât mai multe procedee ale imaginației (aglutinarea, amplificarea și diminuarea, multiplicarea sau omisiunea, diviziunea și rearanjarea, adaptarea, substituția, tipizarea, empatia etc.), să aleagă trei dintre ele, dar și să le caracterizeze și să găsească exemple (inclusiv din afara manualului), ceea ce implică numeroase probleme în faza de cuantificare și apreciere.

Opuse întrebărilor construite cu ajutorul clasificărilor sunt întrebările prin care se solicită precizarea genului unei serii de specii: Ex. 51. "Din ce gen de procese psihice fac parte: senzația, percepția și reprezentarea?" (răspuns: procese psihice senzoriale), Ex. 52. "Din ce gen de procese psihice fac parte gândirea și imaginația?" (răspuns: procese cognitive superioare).

Cele mai multe discuții apar pe marginea întrebărilor cu răspuns scurt prin care se solicită comparații. Prin operația logică de comparare se cere candidatului expres căutarea unor asemănări și deosebiri, ceea ce facilitează considerabil construcția algoritmului și a scheletului logic care susține itemul. La examenul de bacalaureat amintit mai sus au fost propuse întrebări vizând comparații, precum: Ex. 53. "Prezentați comparativ percepția și reprezentarea", Ex. 54. "Prezentați comparativ temperamentul sangvinic și flegmatic", Ex. 55. "Caracterizați comparativ conceptele empirice și științifice". Deși în astfel de întrebări s-a recurs la comparație pentru ca răspunsurile să fie suficient de bine determinate, pentru a fi apreciate cât mai obiectiv, procesul de închidere, mai mult sau mai puțin intenționat, nu a fost dus până la capăt. S-ar putea să fi intervenit un obstacol exterior, de exemplu dimensiunile mari ale formularelor (și așa inspectorii școlari au de transportat saci și baloturi imense cu subiecte de examen!). Pentru a se putea închide comparațiile din Ex. 53-55 bazele întrebărilor respective trebuiau să fie mai analitice. S-ar fi putut proceda astfel:

Ex. 56. "Se dau următoarele definiții: 1. Percepțiile sunt procese senzoriale complexe, și, totodată, imagini primare, conținând totalitatea informațiilor despre însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor în condițiile acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor și 2. Reprezentarea se definește ca proces cognitiv-senzorial de semnalizare, în forma unor imagini unitare dar schematice, a însușirilor concrete și caracteristice ale obiectelor și fenomenelor, în absența acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor. Care sunt asemănările și deosebirile dintre 1 și 2?"

În cazul modelului prezentat în Ex. 56 comparația urmează să se întreprindă nu în planul mai larg al trăsăturilor pe care le prezintă aceste două procese, ci în cadrul mult mai strâmt al definițiilor din manual. Nu se mai apelează în acest caz la capacitatea de memorare și reproducere a elevului, ci mai mult la potențialul lui de comparare și analiză. Nu se admit ca răspunsuri corecte decât acelea care se pot deduce strict din definițiile prezentate: asemănări: sunt procese psihice senzoriale, au un grad mai mare de complexitate decât senzațiile, și unele și altele sunt imagini despre însușirile concrete ale obiectelor și fenomenelor, deosebiri: una se realizează în condițiile acțiunii directe a acțiunii stimulilor asupra organelor de simț, cealaltă în absența unei astfel de acțiuni, reprezentările sunt imagini unitare și schematice în timp ce percepțiile sunt imagini primare și conțin totalitatea informațiilor.

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITARĂ

CAPITOLUL IV

NIVELE DE EVALUARE

4.1. CONCEPTUL DE NIVEL AL EVALUĂRII

Termenul de nivel, provenind din sociologie, unde se corelează cu cel de domeniu şi palier, este utilizat tot mai frecvent şi în pedagogie. V. şi G. De Landsheere deosebesc mai multe niveluri de "specificitate" ale obiectivelor educaţiei: unele abstracte, apropiate de idealuri, altele concrete, urmărite în timpul unei lecţii. În aceeaşi manieră, I.T. Radu distinge un prim nivel al obiectivelor generale, al doilea care cuprinde obiective corespunzătoare unei trepte de învăţământ, al treilea fiind nivelul obiectivelor ordonate pe discipline şi teme. După cum se poate observa, specialiştii preferă conceperea termenului de nivel după modelul dihotomiei sociologice macrosocial-microsocial sau asociindu-l sferei de includere a unor activităţi educative mai mult sau mai puţin determinate.

Vladimir Krasnaseschi corelează noţiunea de nivel cu cea de modalitate de evaluare. Nivelul şi aria de cuprindere sunt astfel considerate drept criterii de clasificare. Sunt deosebite modalităţile de evaluare în funcţie de domeniul obiectivelor, politicii, sistemului, proceselor şi "anumitor elemente ale sistemelor şi proceselor educaţionale în funcţie de rezultatele interne"[1]. Din această perspectivă nivelul de învăţământ tinde să se suprapună cu treptele sistemului naţional de învăţământ. Apare astfel în prim-plan diferenţierea: evaluare globală (a întregului sistem de învăţământ) – evaluare sectorială (restrânsă la un ciclu). Pot fi considerate astfel ca niveluri

treptele sistemului național de învățământ: preșcolar, primar, secundar etc., ceea ce implică o tehnicizare excesivă, precum și o perspectivă predominant administrativă de abordare a unor aspecte ce se pretează totuși, cel puțin din anumite puncte de vedere, la o analiză teoretică, axată pe concepte valide. Observații asemănătoare pot fi formulate și vizavi de utilizarea în abuz a delimitării învățământului superior de cel preuniversitar.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

În literatura noastră de specialitate se manifestă tendința de a asimila conceptul de nivel de evaluare cu cel de "evaluare a factorilor actului pedagogic" și chiar cu noțiunea de evaluare a "condițiilor interne" în care se desfășoară activitatea intructiv-educativă. Sesizând dezechilibrul mentalității după care aprecierea elevilor reprezintă "unicul obiectiv" al evaluării didactice, I.T. Radu susține necesitatea evaluării întregului sistem educativ, "studiul interacțiunilor între elementele sale componente". Un asemenea deziderat nu se poate însă realiza separând evaluarea elevilor de cea a profesorilor, opunând conceptul bine definit de evaluare a elevilor (accentuând asupra necesității ca această activitate să fie cât mai precisă și meticuloasă) cu acela ambiguu de evaluare a factorilor actului pedagogic.

Examinând cu mai multă atenție conceptul de condiții interne ale educației, pe baza căruia I.T. Radu studiază problematica evaluării factorilor actului pedagogic, constatăm că acestea converg spre două niveluri relativ bine delimitate: evaluarea profesorilor și evaluarea instituțiilor de învățământ. Radu enumeră cinci condiții interne: a) Conținutul învățământului, în cadrul căruia se referă la planurile și programele de învățământ. b) Metodele și mijloacele de învățământ, atât procedeele de predare cât și tehnicile de învățare. c) Aspecte ale organizării și desfășurării activității intructiv-educative (orar, desfășurarea lecțiilor, activități extrașcolare). d) Munca profesorului și e) Sistemul de relații educaționale[2]. Condiția c este ambiguă, raportată într-o manieră mai determinată la problematica evaluării, desemnează conceptul de evaluare a instituțiilor de învățământ. Condiția b, denumită și "munca profesorului în organizarea și conducerea activității de învățare a elevilor", reprezintă și ea o formulare generală, raportată mai precis la evaluarea factorilor educativi, constituie nucleul conceptului de evaluare a activității profesorilor. Din perspectiva celor doi poli simetrici (evaluarea profesorului-evaluarea elevului), jumătate din prima condiție (a)

alunecă spre evaluarea școlii (managerul școlii se ocupă de elaborarea planului de învățământ și de corelarea programelor analitice), iar cealaltă jumătate spre evaluarea profesorului, acestuia din urmă revenindu-i obligația de a elabora, și mai ales a aplica programa de învățământ. Metodele și mijloacele de învățământ se împart și ele în două: cele mai multe sunt instrumente de lucru ale profesorului, altele însă țin de managementul școlar. În sfârșit condiția e reprezintă "sistemul de relații educaționale", câștigă în claritate dacă vom avea în vedere cele două sisteme intercorelate: activitatea instituției de învățământ și aceea a profesorului.

Fără să ne îndepărtăm prea mult de modalitatea tradițională de înțelegere a conceptului sociologico-pedagogic de nivel, străduindu-ne să asigurăm o minimă omogenitate între tema pedagogică privind nivelurile obiectivelor educației și aceea a nivelurilor de evaluare, propunem delimitarea a patru niveluri ale evaluării:

a) Evaluarea globală a educației în raport cu celelalte activități umane sau din perspectiva progresului social.

b) Evaluarea instituțiilor de învățământ, având la rândul ei mai multe paliere: sistemul național, sistemul de școli de la nivelul comunității sau județului și instituția de învățământ ca unitate educațională.

c) Evaluarea profesorilor, organizatorii și coordonatorii activităților instructiv-educative.

d) Evaluarea elevilor, principalii beneficiari ai procesului de învățământ, nivel deja analizat în Capitolul III.

4.2. EVALUAREA GLOBALĂ A EDUCAȚIEI

Problematica evaluării globale a educației își are rațiunea în întrebări și probleme grave precum: Ar putea să se dezvolte, sau chiar numai să supraviețuiască, o anumită comunitate sau civilizație care ar exclude sistematic orice formă de educație?. Cât de importantă este școala ca instituție socială fundamentală pentru prosperitatea unei comunități?. Care este cea mai importantă activitate socială: sănătatea, comerțul și finanțele, industria, agricultura, cercetarea

ştiinţifică sau educaţia?, Putem vorbi de o concurenţă acută între şcoală şi mass-media şi dacă "da", care dintre ele are mai multe şanse să se impună?

În plan global educaţia se referă la activităţi umane esenţiale cum ar fi: îngrijirea copiilor, socializarea tinerilor, transmiterea experienţei de producţie de la o generaţie la alta, conservarea valorilor, tradiţiilor şi normelor de comportare etc. Teoria după care educaţia şi şcoala reprezintă un produs al activităţii statale (sunt create de către stat) se află în relativă contradicţie cu constatarea, de factură psihanalitică, conform căreia educaţia poate fi înţeleasă ca umanizare a instinctului matern iar cele mai importante manifestări cultural-artistice şi chiar cele social-politice pot fi interpretate ca modalităţi de sublimare a relaţiei psihoafective: mamă-copil. Relaţiile economice, politice, juridice apar astfel ca aspecte exterioare ale relaţiilor de familie şi de rudenie primordiale, sistem în care educaţia joacă rolul de pivot.

Încercând să argumenteze principiul priorităţii educaţiei în raport cu economia şi tehnica, Ph. Salomon observă că "dacă s-ar distruge într-o noapte toate aparatele medicale ale Franţei, acestea pot fi reparate în circa 6 luni, dar dispariţia tuturor medicilor ar necesita mai mult de un secol de eforturi pentru remediere"[3].

Din păcate, de multe ori, problema raportului dintre educaţie şi celelalte activităţi umane este abordată într-o manieră economicistă (exagerându-se importanţa aspectelor economice şi financiare). Factorii de conducere, de exemplu Guvernul, trebuie să rezolve problema distribuirii veniturilor în industrie, învăţământ, sănătate, cultură etc. Nostalgiile comuniste sunt încă influente, de vreme ce mulţi lideri se străduiesc să aloce o cotă cât mai mare din buget în vederea subvenţionării coloşilor industriali falimentari, în detrimentul sănătăţii şi învăţământului. Un argument sarcastic, invocat uneori, este acela că industria produce totuşi anumite bunuri (chiar dacă sunt scumpe şi de calitate îndoielnică).

O altă teorie radicală, frecvent întâlnită sub formă de prejudecată în mediile politice, susţinută "teoretic" îndeosebi de Ivan Illich, susţine că în condiţiile dezvoltării bibliotecilor, exploziei mass-media, şcoala devine inutilă[4]. Se încearcă argumentarea tezei că şcoala este necesară numai într-o anumită etapă de dezvoltare istorică şi culturală, atunci când cărţile sunt scumpe şi rare, opunându-se mecanic

lectura posibilă a unui manual activității de predare a profesorului. Un astfel de argument ar putea fi luat în considerație în condițiile în care dezvoltarea educației ar fi limitată fizic, așa cum este limitată dezvoltarea industriei și agriculturii, ceea ce nu este cazul pentru școală, învățarea fiind un proces psihologic și gnoseologic. Între școală și factorii culturali (biblioteci, mass-media) raporturile competitive au mai mult o semnificație economică, în plan psihologic este aproape evident că diversificarea factorilor și variantelor de acces sporește exponențial șansele de spiritualizare și de integrare cultural-științifică a tinerilor.

4.3. EVALUAREA INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Un nivel important social la care se poate realiza evaluarea este acela al instituției de învățământ. Cele mai cunoscute instituții de învățământ care funcționează în țara noastră sunt grădinițele și școlile (în învățământul preuniversitar) și universitățile din învățământul superior.

Evaluarea didactică a unei instituții școlare presupune, pe lângă măsurarea și aprecierea activității instructiv-educative pe care o desfășoară, și validarea socială. Având criterii sociale sistematice, evaluarea realizată de profesori, atestată eventual de Ministerul Învățământului, se deosebește de autoevaluare sau de numeroasele opinii, mai mult sau mai puțin întemeiate cu privire la calitatea și efectele educației.

Practic evaluarea unei instituții de învățământ implică, în primul rând, elaborarea unui set de criterii. Sunt astfel luate în considerație frecvent criteriile de ordin istoric sau social-morfologic. În Occident sunt apreciate pentru vechimea lor, universitățile in Oxford și Paris, deși cele italiene (din Padova și Verona) sunt primele apărute în Europa. În România cea mai veche instituție de învățământ superior este Universitatea "Al.I. Cuza" din Iași. În același spirit se deosebesc liceele create la începutul secolului, de altele apărute în perioada interbelică, ultimele fiind cele înființate de regimul comunist sau

apărute după 1989. Nu de puține ori vechimea este asociată cu tradițiile și practica de a-și decanta valorile; multe licee de exemplu și-au elaborat monografii, scoțând în evidență personalitățile provenite din foștii lor elevi.

Un criteriu des invocat și utilizat, în virtutea principiului după care minoritatea trebuie să se supună hotărârilor luate de majoritate, este acela al mărimii instituției de învățământ. Se deosebesc astfel universitățile mamut, cu zeci de mii de studenți (cum este, la noi, Universitatea din București) de institute de învățământ superior, mai ales particulare, minuscule, care nu depășesc dimensiunile unui liceu.

Valoarea unei școli pare a fi dependentă de sprijinul de care se bucură din partea factorilor politici locali sau centrali ce poate fi, de altfel, ușor de cuantificat prin subvențiile și sponsorizările pe care le primește din partea statului, comunității locale sau a societăților comerciale. La noi în țară un criteriu de acest gen este puțin funcțional, deoarece majoritatea instituțiilor de învățământ sunt subvenționate de stat, iar cele particulare se bazează, în mare măsură, pe taxele elevilor și studenților.

Fără să subapreciem criteriile menționate mai sus (vechime, dimensiuni, modalitate de subvenționare și sponsorizare etc.), vom observa că acestea se referă la aspecte oarecum exterioare procesului de învățământ și, în consecință, sunt puțin semnificative din punct de vedere pedagogic și didactic. Din mulțimea criteriilor de ordin morfologic, ușor de cuantificat, pot fi evidențiate câteva, neglijate în practică de multe ori, prin care se reflectă rezultatele procesului de învățământ și ale activității de cercetare științifică: numărul de contracte științifice, colaborări internaționale, studii ale studenților, cărți și manuale publicate ale profesorilor etc.

Problema evaluării instituțiilor de învățământ a devenit stringentă în primii ani după 1989 când, în condițiile unei relative liberalizări a educației și culturii, au apărut și la noi în țară o mulțime de "universități" și instituții de învățământ particulare. Este interesant de observat că, deși guvernul din acea perioadă se pronunța pentru liberalizare, totuși numeroși factori de conducere, inclusiv cei din fostul Minister al Învățământului, s-au străduit să descurajeze multe inițiative. Instituții de coloratură evident culturală, care nu-și propuneau obținerea de diplome și posturi, ci numai stimularea studiului și investigației psihosociale și a comunicării interumane,

au fost asimilate, de-a valma, cu S.R.L. -uri comerciale, demonstrând o mentalitate găunoasă, moştenită de la comunişti, după care este "imoral" să desfăşori activităţi educative, să înveţi, să studiezi, să întreprinzi anchete sociale, dacă nu ai aprobare de la minister!

Efervescenţa social-politică şi moral-juridică generată de apariţia instituţiilor de învăţământ private a accentuat o serie de dezechilibre. S-au adâncit deosebirile dintre următoarele modalităţi de educaţie:

a) Activităţi de învăţământ autorizate şi acreditate de stat, care se bucură de numeroase avantaje şi privilegii: finanţate integral de stat, diplome care conferă absolvenţilor ocuparea unor posturi, gratuitatea studiilor şi, în plus, burse, facilităţi de cazare etc.

b) Învăţământ particular apărut prin iniţiativă privată (iniţial S.R.L.-uri transformate apoi în fundaţii) unde studiile, cazarea etc. sunt integral plătite de studenţi, în condiţiile în care recunoaşterea de către stat a diplomelor rămâne încă tulbure.

c) Activităţi educativ-distractive, de factură culturală, aflate în afara sistemului de profesionalizare (universităţi populare, universităţile vârstei a treia etc.).

Anumite tendinţe de diferenţiere au fost accentuate datorită faptului că, în afara activităţilor şcolare şi universitare organizate de Ministerul Educaţiei Naţionale, o altă arie educativă, mai ales aceea aparţinând sferei educaţiei adulţilor şi educaţiei permanente, a fost preluată de Ministerul Culturii. Diferenţierile: învăţământ de stat – învăţământ particular; activităţi şcolare – activităţi extraşcolare; deschise, de genul cursurilor universităţilor populare – cursuri de calificare şi recalificare organizate în sistemul de asistenţă şi protecţie a şomerilor etc., au susţinut un mediu favorabil confuziei de valori. Cele mai importante efecte ale diferenţierilor şi clivajelor amintite mai sus sunt:

a) Exacerbarea interesului tinerilor de a obţine diplome recunoscute de stat. Din cauza extinderii unor mecanisme birocratice, atât la nivelul şcolii, cât şi în cadrul celorlalte instituţii şi activităţi sociale, în condiţiile favorizării acestor dezechilibre, inclusiv a mascării lor de către anumite particularităţi ale activităţilor educative, diplomele tind să devină mai importante decât învăţarea în sine: concentrarea efortului în direcţia obţinerii diplomei se realizează în detrimentul preocupării pentru studiul sistematic. Inexistenţa unor

teste naționale etalonate, cel puțin în faza premergătoare acordării diplomelor, utilizarea, în continuare, la examenele de absolvire a unor probe sintetice, prin natura lor subiective, explică situația paradoxală, tot mai frecvent întâlnită, a apariției unor tineri care au diplome, dar nu sunt pregătiți corespunzător, în paralel cu existența altora, talentați, pricepuți dar care nu au "diplomă". Pe acest fond se constituie ierarhii improprii, cu lideri incompetenți, dar cu specialiști la bază. Nu de puține ori profesioniștii, aflați pe poziții marginale, conștienți de valoarea lor, pentru a-și proteja interesele, în condițiile unor decizii aberante, provoacă artificial crize de sistem, percepute, de regulă, ca o stare de criză sau de haos general.

b) Exagerarea interesului și eforturilor managerilor învățământului particular și popular (educația permanentă) în direcția obținerii autorizațiilor de funcționare și acreditării. În loc să se ocupe în primul rând de calitatea învățământului, factorii de conducere, de la nivelul învățământului particular și popular, sunt nevoiți să apeleze la diverse grupuri de presiune, parlamentari, membri ai Consiliului Național de Evaluare Academică și Acreditare, funcționari din minister etc. Pentru a avea mai multe șanse de acreditare, conducerile instituțiilor de învățământ particular au abandonat propriile proiecte de organizare și înnoire a educației, în favoarea copierii mecanice a structurilor învățământului de stat.

c) Deși sunt predominante tendințele de democratizare și autonomizare, în învățământ, poate mai mult decât în alte domenii, asistăm la o curioasă tentativă de recentralizare; apar astfel tot felul de consilii "naționale", toate cu sediu și personal din București, având puterea absolută de decizie în chestiuni vitale de organizare a instituțiilor de învățământ și de promovare a cadrelor didactice. Se întreține prin măsuri pripite, nepotrivite, dar care se doresc a fi radicale, "definitive", un climat de suspiciune și ambiguitate. Nu sunt greu de imaginat tentațiile de corupție ale unui funcționar din București care hotărăște soarta unor instituții sau a unor cadre didactice, pe care nu le cunoaște și practic nici nu le poate cunoaște, în condițiile inexistenței unor criterii obiective de evaluare.

d) Erodarea permanentă a prestigiului învățământului particular, precum și al celui deschis, al activităților cultural-educative de masă cum este educația permanentă sau educația adulților.

e) Are loc o pervertire a modalităților paralele de învățământ

şi meditaţii, care se scufundă tot mai mult în zona activităţilor "gri" şi a evaziunii fiscale. Unii profesori şi specialişti îşi reduc considerabil eforturile de predare în învăţământul de stat, unde, deşi marginalizaţi, sunt plătiţi fără să fie controlaţi, dar devin meticuloşi la meditaţiile particulare pentru a-şi justifica, în faţa părinţilor, sumele tot mai mari pe care le pretind.

În afara efectelor negative semnalate mai sus, raportul învăţământ de stat – învăţământ particular a declanşat o anumită restructurare conceptuală în pedagogie, aducând în prim-plan problematica evaluării, precum şi a modalităţilor de interpretare sociologică a tematicii educative. Este tot mai clar percepută responsabilitatea profesorilor în notarea elevilor, precum şi necesitatea verificării calităţii evaluării.

În condiţiile în care instituţiile particulare de învăţământ superior apărute după Revoluţia din 1989 solicitau recunoaşterea de către stat a diplomelor, s-a pus direct problema: pe baza căror criterii poate fi apreciată activitatea unei universităţi, facultăţi, şcoli etc. Pentru a reglementa situaţia învăţământului particular şi a asigura un cadru social juridic corespunzător activităţii universitare, Parlamentul României a adoptat, în 1993, Legea privind acreditarea instituţiilor de învăţământ superior şi recunoaşterea diplomelor. Aşteptată cu deosebit interes, rezultat al unor colaborări şi dezbateri îndelungate, Legea acreditării, deşi se ambiţiona să preia prevederile cele mai democratice din legislaţiile ţărilor occidentale, a reuşit numai parţial să limiteze ambiguităţile, corupţia şi haosul.

Fără să eludăm analiza critică aprofundată, vom recunoaşte de la început faptul de netăgăduit, că însăşi elaborarea şi aprobarea acestei legi a însemnat un progres cert sau cel puţin un reper pentru reglementările viitoare privind desfăşurarea şi evaluarea învăţământului. Importanţa legii nu se rezumă doar la conturarea unui cadru legal apariţiei şi funcţionării instituţiilor de învăţământ superior; unele aspecte ale ei, mai ales acelea de factură social-politică au fost bine concepute: s-a instituit astfel cerinţa ca instituţiile de învăţământ superior să-şi desfăşoare întreaga activitate "pe principiul non-profit" delimitându-se astfel net activităţilor educative (preponderent spirituale având numeroase semnificaţii morale) de activităţile economice (orientate catectic, raportate nemijlocit la raportul: vânzare-cumpărare). Legea acreditării jalonează două faze:

obținerea autorizației de funcționare, care acordă numai dreptul de organizare a examenului de admitere și de desfășurare a activității instructiv-educative și acreditarea propriu-zisă, prin care instituția de învățământ respectivă obține dreptul de a organiza examen de licență și de a elibera diplome recunoscute de Ministerul Educației.

Cu toate meritele pe care le-a avut (unele dintre ele sunt valabile și astăzi, la cinci ani de la promulgare), Legea acreditării păcătuiește prin accentul exagerat pus pe aspectele birocratice în detrimentul criteriilor de valoare. Exagerarea aspectelor politice și administrative, a preocupărilor suspecte de a asigura un control centralizat demonstrează că legea a fost concepută și redactată de juriști și oameni politici, fără a fi consultați în suficientă măsură sau fără a se ține seama de opinia evaluatorilor (specialiști în pedagogie și didactică, evaluare a educației, sociologie a educației etc.) și chiar a profesorilor cu experiență în învățământ.

Nucleul "dur" al legii constă într-o serie de prevederi de ordin juridic și administrativ, precum:

a) Înființarea și desființarea instituțiilor de învățământ superior prin hotărâri de guvern, concentrarea puterii de decizie în Consiliul Național, fără să se precizeze rolul evaluării și necesitatea înființării unor servicii independente de evaluare.

b) Separarea învățământului de stat de cel particular prin interzicerea strictă a transferării studenților de la facultățile particulare la cele de stat și invers.

c) Protejarea exagerată a instituțiilor de stat, în paralel cu multiplicarea cerințelor față de cele particulare, ceea ce conduce practic la subordonarea învățământului privat celui de stat.

În locul prevederii necesității înființării unor instituții de specialitate independente din punct de vedere social și politic (asemănătoare institutelor de sondare a opiniilor electorale sau a preferințelor de cumpărare) care să posede resurse profesionale în vederea realizării unor evaluări pertinente, s-a preferat crearea artificială a Consiliului Național de Evaluare Academică și Acreditare cu putere absolută de decizie. prevederea ca o dată la patru ani, 1/3 din membrii să fie schimbați, precum și aceea de a se face publică lista candidaților și de a lua în considerație contestații, sunt prevederi mai mult formale și nu atenuează decât în mică măsură natura centralizată a unui asemenea mecanism social-politic.

Modul birocratic de funcționare al Consiliului Național de Acreditare apare cu destulă claritate dacă se analizează raportul dintre acesta și comisiile de specialitate. Legea prevede astfel nu numai subordonarea comisiilor, ci și numirea acestora de către Consiliu. Este adevărat că se recomandă alegerea membrilor comisiilor de specialitate din rândul specialiștilor propuși de consiliile profesorale ale facultăților de profil "precum și din rândul altor specialiști" fără să se precizeze însă cerința prezenței evaluatorilor calificați sau măcar a titularilor disciplinelor de pedagogie și didactică.

Capitolul al II-lea al legii, intitulat "Criterii și standarde de evaluare academică și acreditare", reflectă aceeași orientare administrativă și juridică. Apare în prima parte subliniat principiul necesității formulării unor criterii, care să se refere la "domeniile fundamentale de organizare și funcționare specifice a instituțiilor de învățământ superior" unde se aduc însă în prim-plan criterii materialist-economiciste, împingând în plan secundar aspectele didactice și axiologice. Sunt menționate cinci criterii: personal, didactic, conținut, baza materială, activitate de cercetare și activitate financiară[4]. După cum se poate ușor constata două criterii sunt de natură economică, altul se referă la cercetarea științifică și numai două țin de specificitatea pedagogică.

Criteriul personal didactic este prezentat într-o manieră juridică. Sunt menționate astfel prevederi comune, precum obligația ca toate cadrele didactice să îndeplinească "cerințele legale pentru ocuparea posturilor didactice", deși Legea Învățământului permite efectuarea de activități didactice și de specialiști din afara școlii prin sistemele de cumul și plata cu ora. Accentul este pus pe titlurile universitare ale personalului didactic și mai ales pe cerința ca cel puțin 30% să fie profesori și conferențiari universitari. S-a creat astfel o relație de dependență nu numai între numărul de conferențiari și profesori ai unei instituții de învățământ și șansele acesteia de a fi acreditată, dar și între instituțiile particulare și cele de stat, deoarece acestea din urmă posedă cea mai mare parte a titlurilor didactice înalte din învățământul superior, controlând în același timp și procedura de avansare pe posturi de conferențiari și profesori prin Consiliul Național de Acreditare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare, inaccesibil reprezentanților universităților particulare. Legea sugerează că modul de acordare a titlurilor universitare este

mai bine garantat şi inspiră mai multă încredere decât procedura de acreditare, ceea ce nu corespunde întru totul realităţii şi practic subordonează Consiliul Naţional al Acreditării Consiliului Naţional al Atestării! Instituţiile de învăţământ superior particular au fost create de tineri asistenţi şi lectori, nemulţumiţi de modul greoi şi discutabil de promovare din învăţământul superior de stat, dependenţele impuse de Legea Acreditării au limitat considerabil posibilităţile lor de manevră, aducându-i de fapt în starea iniţială. Mai mult chiar managerii învăţământului superior privat, dându-şi seama că nu se pot baza numai pe asistenţi şi lectori, au început să caute şi să atragă conferenţiari şi profesori din învăţământul de stat, ceea ce duce practic la o uniformizare a celor două tipuri de instituţii din puncte de vedere al elitei profesionale.

Subordonarea învăţământului superior privat învăţământului de stat s-a realizat şi prin Art. 24 care prevede, în paragraful 1, că "primele trei serii de absolvenţi ai instituţiilor de învăţământ superior autorizate provizoriu susţin examenul de licenţă sau, după caz, de absolvire, la facultăţile, respectiv colegiile stabilite de Consiliul Naţional de Evaluare Academică şi Acreditare". Pe de altă parte, în paragraful 4 al aceluiaşi articol se menţionează că pentru acreditare "este necesar ca minimum 51% din totalul absolvenţilor fiecărei serii să promoveze examenul de licenţă sau, după caz, de absolvire"[5]. Cu alte cuvinte o universitate particulară nou înfiinţată, care a primit autorizaţia provizorie de funcţionare, este obligată să-şi trimită absolvenţii tocmai la universitatea de stat cu care se află în relaţii de concurenţă nemijlocită, în condiţiile în care pentru examenele de licenţă nu există teste naţionale etalonate şi este exclusă orice posibilitate de a-i proteja pe candidaţi! Dacă s-ar fi dorit, cu adevărat, o evaluare corectă, aceasta s-ar fi putut realiza relativ uşor prin examene naţionale desfăşurate simultan, în acelaşi loc şi cu aceeaşi comisie, în care să se găsească în mod egal reprezentanţii tuturor facultăţilor de la care provin studenţii. Modul de desfăşurare a examenului de licenţă prevăzut de lege nu respectă prezumţia că studenţii de la facultăţile particulare pot fi la fel de buni ca cei de la facultăţile de stat deşi, într-un mod aparent surprinzător, îi dezavantajează pe primii.

Maniera juridică şi administrativă se menţine şi în cazul prezentării criteriului referitor la conţinutul învăţământului. Se solicită

noilor facultăți să posede planuri și programe de învățământ în conformitate cu "standardele stabilite pe plan național", ceea ce înseamnă practic reluarea documentelor respective după care-și desfășoară activitatea facultățile de stat ca efect o considerabilă și puțin justificabilă (în condițiile în care planurile și programele de învățământ diferă și între facultățile de stat cu același profil) restrângere a libertății. Prevederea că titularii de discipline au obligația de a elabora cursuri este justificată dar nerealistă deoarece sunt numeroși profesorii din învățământul de stat titulari de discipline, mai ales la facultățile cu profil social-umanist, care nu au cursuri proprii. Centrul de greutate al legii ar trebui pus nu pe existența unor planuri, programe de învățământ, cursuri, ci pe calitatea pedagogică a acestora inclusiv, a prezenței activității evaluative calificată, sistematică, corelată la nivel național.

Instituțiile de învățământ superior particulare sunt obligate de Legea Acreditării să utilizeze cel puțin 25% din veniturile obținute din taxele studenților pentru investiții în baza materială proprie, iar după două cicluri de școlarizare să facă dovada că dispun în proprietate de cel puțin 50% din spațiile de învățământ pe care le folosesc. Un astfel de criteriu trădează o mentalitate economicistă; ori educația este o activitate spirituală, liberă și mai puțin influențată de aspectele de ordin material. Este adevărat că noi nu am avut experiența universităților "volante" din Polonia, impresionează, însă activitatea unor confesiuni neoprotestante: zeci și sute de oameni se adună, o dată sau de două ori pe săptămână în niște săli improvizate sau chiar apartamente de bloc (în ale căror camere se montează mese și scaune) pentru a participa la adunări și predici, extrem de dense din punct de vedere spiritual. De ce nu este condiționată prin lege și activitatea acestor confesiuni de prevederea ca în prealabil să demonstreze că posedă spații adecvate?

Fără a subaprecia importanța aspectelor materiale, economico-financiare sau juridice, evaluarea instituțiilor de învățământ ar trebui să aibă ca repere principale criterii adecvate cum ar fi: calitatea didactică a cursurilor și seminariilor, performanțele obținute de studenți, valoarea științifică a comunicărilor științifice și a cărților publicate de profesori, prestigiul instituției așa cum rezultă acesta din sondaje independente etc.

4.4. EVALUAREA PROFESORILOR

În aprecierea cadrelor didactice la fel ca și în evaluarea instituțiilor de învățământ sunt utilizați indicatori morfologici, oarecum exteriori precum vechimea, natura activităților pe care le-au desfășurat, numărul de lucrări publicate etc. Se deosebește frecvent pregătirea științifică de specialitate de calitățile didactice, pot fi luate în considerație și alte aspecte colaterale: raporturile cu colegii, comportamentul în familie și în societate etc.

Evaluarea cadrelor didactice reprezintă, în principiu, o obligație permanentă a factorilor de conducere din învățământ (manageri sau directori de școli, inspectori din învățământul preuniversitar, șefi de catedră, decani, rectori în învățământul superior) și devine stringentă mai ales în momentul promovărilor. S-au cristalizat deja ierarhii riguroase, treptelor acestora asociindu-se nu numai un anumit prestigiu, ci și diferențe consistente în ceea ce privește salarizarea. În învățământul preuniversitar avem astfel piramida: definitivat, gradul II și gradul I, iar în învățământul superior: preparator, asistent, lector (șef de lucrări), conferențiar, profesor universitar. Calitatea și buna funcționare a învățământului depinde în mare măsură de modul cum sunt selectate valorile și ar fi ideal ca profesorii talentați și capabili să se afle în vârful ierarhiilor.

Mentalitatea după care pregătirea științifică și doctoratul constituie un criteriu indispensabil pentru aprecierea cadrelor didactice din învățământul superior și a profesorilor de elită, în general, este justificată prin faptul că activitatea didactică, dacă avem în vedere în primul rând esența ei gnoseologică și psihologică, nu este altceva decât o formă socială de vehiculare a informațiilor științifice. Sunt utilizate astfel drept criterii de apreciere a cadrelor didactice din învățământul superior: titlul de doctor sau numai înscrierea și promovarea unor examene din cadrul programului de pregătire al doctoratului, numărul de lucrări și studii științifice publicate în țară și străinătate, lucrările elaborate pe bază de contract, numărul de invenții și inovații etc. Numai cadrele didactice înscrise la doctorat

pot primi sarcini de predare și numai cei care posedă titlul de doctor pot participa la concursurile pentru ocuparea posturilor de conferențiari și profesori universitari.

Este adevărat că vizavi de pregătirea științifică se conturează tot mai clar și un set de criterii vizând activitatea didactică. Profesorii din învățământul superior, și în primul rând lectorii și asistenții, sunt apreciați și în funcție de materialele didactice elaborate: manuale, îndrumare pentru lucrări practice (seminarii), culegeri de exerciții, probleme sau itemi pentru verificări și examene etc. Tot în categoria materialelor didactice, de care se poate ține seama în promovare, mai ales în învățământul preuniversitar, pot fi incluse: planșele, diapozitivele, filmele didactice, programele pentru calculator, colecții de emisiuni educative etc.

O primă problemă importantă în aprecierea cadrelor didactice apare atunci când analizăm raportul dintre manual (principalul material didactic) și lucrările (studii și cărți) științifice publicate. Se acceptă, de obicei, convenția, mai mult sau mai puțin justificată, că manualele, fiind de uz intern, nu posedă calitățile științifice și editoriale ale cărților publicate care se adresează întregii populații. Vom observa, însă, că forma de redactare publicistică, în ciuda valorii științifice și a sferei mai ample de circulație, are, în fond, un caracter abstract, este rezultatul unor cerințe suplimentare solicitate de editură sau de factorii comerciali, ceea ce implică un grad redus de libertate în redactare. Pe de altă parte autorul cărții, ca om de știință, este preocupat, în primul rând, de argumentarea logică sau de demonstrarea experimentală, faptică a tezelor pe care le susține, de prezentarea în detaliu a unui material experimental, ori acestea, oricât de valoroase ar fi din punct de vedere al corectitudinii și consistenței științifice, prezintă un interes didactic modest. Valoarea științifică depinde, în mare măsură, de originalitate, validitatea argumentelor, rigurozitatea utilizării unor metode și procedee de experimentare etc., în timp ce valoarea didactică se asociază, prin natura ei psihologică și morală, cu accesibilitatea, stimularea curiozității și îndrumarea nemijlocită. Elevii și tinerii aflați la începutul studiului unei discipline nu percep importanța unei descoperiri științifice și cu atât mai puțin diferența de valoarea științifică între mai multe cercetări. O lucrare științifică bogată în descrieri experimentale și în contribuții originale, redactată într-un limbaj sofisticat se dovedește de multe ori puțin accesibilă

didactic. Introducerea psihologică și didactică în studiul unei discipline este, în schimb, facilitată de acele manuale în care accentul cade pe explicații, exemplificări și descrieri (care pot fi considerate puerile, tautologice de specialiști).

Complexitatea procesului de evaluare a profesorilor reprezintă o justificare insuficientă pentru ierarhizările improprii arbitrare pe care le întâlnim frecvent. Prestigiul universitar este știrbit de ușurința cu care au fost acordate titluri de academicieni, profesori și conferențiari universitari unor lideri politici sau cadre didactice fără pregătire științifică (studii sau cărți publicate), incapabile să explice și să vorbească liber în fața studenților. Pot fi identificate paradoxuri grotești: catedre unde alături de conferențiari care nu au publicat nici o carte în edituri (uneori chiar și fără manuale proprii) întâlnești lectori și asistenți cu 2-3 cărți publicate în tiraje impresionante. Se manifestă, de asemenea, dorința de a publica la repezeală; apar în edituri aproape necunoscute, în tiraje de 100 sau 200 de exemplare, tot felul de cărți de specialitate" care, deși au ISBN-ul (intitulate uneori pompos "compendii" sau mai modest "note de curs"), sunt pe jumătate plagiate și elaborate fără un minimum de control bibliografic; au fost apreciate lucrări științifice (și probabil s-a promovat pe baza lor) simple crestomații cu traduceri incoerente din literatura occidentală etc.

Frecventele erori în evaluarea profesorilor au desigur și cauze de ordin social și moral. J.A. Green și Downie recomandă ca la aprecierea profesorilor să participe mai mulți evaluatori, aleși prin tragere la sorți, profesorul să fie de mai multe ori apreciat și numai în cazul unor concordanțe între aceste controale independente să se considere evaluarea validă[5]. Un alt principiu de evaluare, recomandat de pedagogii americani ar fi colaborarea, comunicarea și discuția permanentă, argumentată între evaluator și evaluat. Ori din păcate la noi, elementele informaționale de comunicare, precum și cele de standardizare și etalonare sunt restrânse la minimum, în favoarea raporturilor de putere și status unde cel controlat, dacă nu reușește să capteze în prealabil bunăvoința șefului, devine, de multe ori, o victimă neajutorată.

Din punct de vedere strict evaluativ, se poate afirma că valoarea și calitatea aprecierii depind nemijlocit de claritatea și precizia obiectivelor urmărite. "Atunci când analizăm evaluarea profesorilor în raport cu a elevilor suntem tentați să scoatem în prim-plan

rezultatele la învățătură ale elevilor. La întrebarea: "Cine este un bun cadru didactic?" Jilbert De Landsheere răspunde: "În mod abstract, cel mai bun cadru didactic este acela care reușește să obțină de la elevii săi rezultate de cea mai bună calitate"[6]. În adevăr talentul și măiestria unui profesor de matematică este pusă în evidență de reușita elevilor săi la examenele de admitere în învățământul superior, la olimpiadele și concursurile organizate de inspectorate, minister și, mai ales, la cele internaționale. Din păcate astfel de concursuri nu se organizează sistematic și la toate disciplinele, nu sunt elaborate și etalonate testele naționale pentru disciplinele de bază, nu de puține ori elevii și mai ales studenții, chiar la aceeași disciplină, sunt pregătiți de cadre didactice diferite și este greu de delimitat contribuția fiecăruia. Pe de altă parte, rezultatele elevilor depind nu numai de activitatea profesorului, ci și de mediul din care provine sau în care trăiește elevul, de interesul și inteligența sa, posibilitățile de timp pe care le are la dispoziție etc. Nu sunt rare cazurile succesele elevilor datorate nu activităților din clasă, ci meditațiilor plătite de părinți.

În timp ce unele sisteme de evaluare a profesorilor utilizate la noi au ca indicatori de bază "rezultatele obținute de elevi", "situația școlară", "rezultatele obținute la cercurile științifice, tehnice aplicative" etc., scalele de evaluare occidentale, de exemplu, cea utilizată la Universitatea din Idaho pune accent pe calitățile personale ale profesorilor: ținută generală și vestimentară, sănătate și entuziasm, echilibru, simțul umorului, vocea, atitudinea față de activitatea didactică, gradul de independență, inițiativa și încrederea în sine, spiritul conducător etc.[7]. Un astfel de sistem de indicatori este pentru noi derutant și ambiguu (ce se înțelege și cum se poate cuantifica "simțul umorului", "echilibru", "sănătatea și entuziasmul") chiar în condițiile utilizării unor teste de personalitate. Criteriul "ținuta generală și vestimentară" pare a deriva din mentalitatea tradițională că profesorul trebuie să constituie un model din toate punctele de vedere. Încercând să analizăm în detaliu criteriul de mai sus vom constata că acesta se referă la o serie de parametri fizici: talia, greutatea, fizionomia, conturul profilului și al buzelor etc. și ar presupune, în ultimă instanță o selecție prealabilă așa cum se proceda la selecția în școlile normale. Criteriul "vocea" din scala Universității americane corespunde, în linii mari, cerințelor de dicțiune. Se recomandă astfel ca profesorii să nu aibă defecte de vorbire (bâlbâială)

şi să facă exerciţii de dezvoltare a dicţiunii. Criteriul vocii poate fi subsumat deprinderii de a se exprima liber în faţa elevilor şi acesta se corelează cu modul în care cunoaşte limba maternă şi respectă regulile gramaticale. Avem în vedere, în primul rând, priceperea profesorului de a organiza o expunere sau de a exprima o anumită tematică şi în mod deosebit abilitatea de a explica şi relata.

În timp ce pentru profesorii din învăţământul preuniversitar capacitatea de a se exprima liber pare a fi hotărâtoare, în cazul cadrelor didactice din învăţământul superior este mai importantă deprinderea de a redacta (de a se exprima în scris). După cum am văzut şi mai important este potenţialul de cercetare ştiinţifică (numărul de cercetări întreprinse, comunicate şi publicate). Dacă ne vom limita însă la sistemul de calităţi didactice primare, considerăm că ar trebui să se afle printre acestea: capacitatea de a identifica, formula şi operaţionaliza obiective didactice, varietatea metodelor şi procedeelor de predare, a întrebărilor adresate elevilor, deprinderile de a utiliza mijloacele de învăţământ (tabla, planşele, diapozitivele, laboratorul experimental, calculatorul etc.), calitatea metodelor şi testelor de evaluare pe care le foloseşte, permeabilitatea psihoafectivă: modul cum este acceptat şi apreciat de elevi, cunoaşterea disciplinei pe care o predă etc.

Evaluarea profesorilor se poate realiza cu ajutorul unei grile, concepută de evaluatori şi acceptată de inspectorii şcolari, precum şi de managerii instituţiilor de învăţământ. Grila cuprinde, de regulă, un set de criterii-indicatori, corespunzători principalelor calităţi şi deprinderi pe care trebuie să le posede un cadru didactic. Astfel de grile nu pot fi validate dacă nu respectă câteva cerinţe elementare:

a) Să acopere întregul comportament didactic al profesorului; să nu rămână în afara evaluării aspecte semnificative.

b) Să fie raţională şi echilibrată, în sensul că valoarea acordată unor indicatori să corespundă importanţei didactice şi pedagogice a trăsăturilor pe care le desemnează. Ar fi, de exemplu, eronat să se acorde mai multe puncte pentru "ţinuta vestimentară" decât pentru capacitatea profesorului de a explica; impactul psihoeducativ al unei lecţii depinde în mare măsură de abilitatea profesorului de a comunica şi în mai mică măsură de ţinuta lui vestimentară.

c) Indicatorii să poată fi operaţionalizaţi, cuantificaţi şi integraţi într-un sistem coerent de apreciere.

d) Să fie acceptată nu numai de cei care urmează să evalueze, dar şi de cei care urmează să fie evaluaţi.

Principalul impediment întâlnit în activitatea complexă de evaluare a profesorilor constă în ambiguitatea criteriilor şi mai ales a limbajului prin care sunt exprimaţi aceştia. Instrucţiunile Ministerului Învăţământului nr. 37331/1990 precizează că "Pentru funcţiile de profesor şi conferenţiar pot candida numai persoanele care au titlul de doctor docent sau doctor în ramura de ştiinţă corespunzătoare, un număr considerabil de lucrări publicate, precum şi o anumită reputaţie naţională şi internaţională". Ce se înţelege prin "lucrare publicată"? Cărţi în edituri, cursuri universitare multiplicate de instituţiile de învăţământ, lucrări în volumele de comunicări ştiinţifice apărute cu ocazia simpozioanelor? Care este limita pentru a îndeplini cerinţa "număr considerabil"? Sunt suficiente 10, 50 sau minimum o sută şi de ce dimensiuni trebuie să fie acestea? Ce înseamnă "reputaţie naţională şi internaţională? Ce metodologie poate fi utilizată pentru a stabili dacă un cadru didactic se bucură sau nu de reputaţie naţională şi internaţională? Implică Ordinul Ministerului utilizarea unor teste psihosociale de popularitate? Ce se va aprecia mai mult: o carte publicată într-o editură sau un modest curs universitar xerografiat? (Nu sunt puţine cursurile universitare bine redactate, coerente, în timp ce unele cărţi publicate în edituri de "prestigiu" se dovedesc a fi de calitate îndoielnică, plagiate etc.)

Din cauza unor ambiguităţi privind criteriile de evaluare care provin din mai multe surse, unele concursuri pentru ocuparea posturilor didactice din învăţământul superior tind să devină o formalitate, în ciuda faptului că sunt publicate în presă şi în Buletinul oficial. Astfel de situaţii sunt favorizate de prevederea din Statutul Personalului Didactic după care comisia de concurs este numită de şeful catedrei în a. cărei Stat de funcţii se găseşte postul respectiv. Se porneşte de la premisa că şeful catedrei unde urmează să se desfăşoare concursul cunoaşte cel mai bine situaţia concretă şi bineînţeles este cinstit. În realitate lucrurile se pot petrece şi altfel: din mulţimea solicitărilor, şeful catedrei alege nu candidatul cel mai bine pregătit, ci altul preferat, în virtutea unor motivaţii personale (rude, cunoştinţe) greu de depistat şi combătut. Intenţiile sale sunt favorizate de dreptul pe care-l are de a numi membrii comisiei de examen (va alege profesori şi specialişti de care este sigur că vor vota pentru candidatul preferat).

În ultimii ani s-au realizat progrese notabile în evaluarea cadrelor didactice, materializate prin diverşi algoritmi de determinare a calificativului obţinut de profesor (vezi. Anexa 1). Algoritmul presupune elaborarea unei fişe de evaluare iar aceasta cuprinde un sistem de indicatori şi dimensiuni. Dimensiunile corespund principalelor aspecte ale activităţii profesorilor, divizându-se în indicatori, astfel concepuţi încât să permită cuantificarea. Evaluatorul justifică şi argumentează calificativul acordat cadrului didactic în baza punctajului obţinut de acesta din urmă. O astfel de metodă este evident mai corectă şi obiectivă decât aprecierile sintetice "din ochi" tradiţionale sau de cele obţinute în urma unor anchete sumare. Mai mult chiar ea poate fi oricând îmbunătăţită prin restructurarea sistemului de indicatori sau prin revederea modului de acordare a punctelor. Poate fi de asemenea calculată valoarea de fidelitate şi de validitate a unor astfel de procedee.

Să luăm, de exemplu, o fişă (vezi Anexa 1) care cuprinde 8 dimensiuni: proiectarea didactică, transmiterea informaţiilor şi formarea abilităţilor, evaluarea realizată de cadrul didactic, nivelul de pregătire al elevilor, contribuţii la ridicarea performanţelor, activitatea de perfecţionare, activitatea educativă şi activităţi prin delegare de sarcină. Din maximum de 100 de puncte, 20 erau acordate dimensiunilor 2 şi 6, iar câte 12 dimensiunilor 3, 4 şi 7. După părerea noastră, unele dimensiuni nu sunt suficient de bine definite, de exemplu, sensul proiectării didactice reiese abia după prezentarea indicatorilor: cunoaşterea programei şi a manualelor în vigoare, capacitatea de elaborare a obiectivelor operaţionale şi de folosire a unor strategii adecvate, gradul de funcţionalitate a documentelor de proiectare didactică; am propune, eventual, ca această dimensiune să fie numită "abilităţi de a proiecta lecţiile", care ar putea fi măsurată direct prin calitatea proiectelor didactice elaborate. Nici pentru cea de a doua dimensiune nu s-a găsit cea mai bună formulare: în locul expresiei "transmiterea informaţiilor şi formarea abilităţilor", s-ar putea utiliza sintagma "aplicarea metodelor de învăţământ", adaptând indicatorul "capacitatea de explicare" la modul de utilizare a metodelor şi proceselor expozitive, iar indicatorul "valenţe activ-participante ale lecţiilor" ar putea deveni "modul de utilizare a metodelor şi procedeelor interogative" etc.

Dacă am continua încercările noastre de a îmbunătăţi fişa de

evaluare am ajunge la următoarele dimensiuni și punctaje: abilități de a proiecta lecțiile (12 p.), aplicarea metodelor de învățământ (32 p.), aplicarea metodelor de evaluare (16 p.), rezultatele obținute de elevi (16 p.), participarea la activități de perfecționare (8 p.), organizarea și desfășurarea unor activități extraeducative (8 p.) și participarea la organizarea și conducerea școlii (8 p.).

BCU IAȘI CENTRALA UNIVERSITARĂ

CAPITOLUL V

CONCLUZII DE ORDIN GENERAL ŞI IMPLICAŢII PRACTICE

După cum am văzut, valoarea este o structură socială extrem de sensibilă. Se întrevăd uşor dificultăţile, riscurile şi pericolele ce însoţesc procesul de evaluare didactică, multiplele lor efecte negative.

Încercând să fie precaut, N.M. Downie susţine că evaluarea didactică nu este pertinentă şi acceptabilă dacă nu se respectă şi nu se meditează suficient la următoarele principii:

a) Fiecare membru al societăţii ar trebuie să primească tipul de educaţie care să-i permită să-şi dezvolte la maximum potenţialul şi aptitudinile.

b) Fiecare membru al societăţii ar trebui să ocupe locul care să-i permită să-şi aducă cel mai bine contribuţia în societate, să fie informat de calitatea acestei contribuţii, pentru a avea o satisfacţie personală.

c) Dezvoltarea maximă a oricărui individ cere să se aibă în vedere personalitatea sa şi, în acelaşi timp, necesită o evaluare raţională făcută de el însuşi şi de alte persoane.

d) Aprecierile necesare pentru a evalua capacitatea unui individ sunt complexe, dificil de exprimat şi supuse erorilor.

e) Riscurile de eroare pot fi micşorate, dar niciodată eliminate. Este însuşi motivul pentru care nici o evaluare nu poate fi considerată definitivă.

f) O evaluare făcută de un grup de indivizi va fi mai puţin supusă erorii decât o evaluare făcută de o singură persoană.

g) Eforturile depuse de indivizi conştiincioşi pentru a pune la

punct metode de evaluare mai fiabile și mai valide permit definirea clară a criteriilor de judecată și diminuarea posibilității de eroare împreună cu consecințele ei.

h) Fiecare formă de evaluare va constitui obiectivul unor discuții care vor reprezenta un stimulent pentru schimbări și îmbunătățiri"[1].

Putem ieși din domeniul filosofiei și intra în cel al sociologiei și praxiologiei dacă vom reuși să deducem din principiile generale, teoria valorii și cea a acțiunii eficiente, coroborate cu experiența didactică, condiții relativ clare și precise care să permită organizarea satisfăcătoare a unei aprecieri pedagogice.

Cele mai stringente condiții ale evaluării sunt, desigur, acelea referitoare la obiective; fără criterii precise evaluarea devine aleatoare, pradă emoțiilor și dorințelor subiective, sursă se erori și confuzie.

După cum se știe obiectivul didactic spre deosebire de scopul psihosocial nu referă la trebuințele generale ale individului, ci la motivațiile specifice de învățare. Deși conservă forma psihică a scopului (se prezintă ca o performanță), obiectivul este orientat, în primul rând, spre activitățile care se desfășoară în școală.

O altă particularitate a obiectivului, care este tot mai frecvent semnalată în literatura noastră de specialitate, derivată, de altfel, din specificul pedagogiei este natura lui tehnică. Această neașteptată nuanță tehnică se manifestă printr-o dorință explicită de concretizare și materializare.

Obiectivul didactic este tot mai mult înțeles ca un rezultat care poate fi oricând, de către oricine, verificat: "dacă scopul se concentrează asupra desfășurării acțiunii, anticipându-i etapele și operațiile prin prisma unei finalități generale mai îndepărtate și acoperind o arie mai largă de fenomene, obiectivul se concentrează asupra rezultatului la care va trebui să se ajungă, într-o secvență determinată, proiectându-l sun forma unui dat concret care poate fi apoi, în continuare, detectat și evaluat"[2]. Aceeași aspirație spre precizie și verificabilitate este relevată și de către Dan Potolea, atunci când notează: "în timp ce noțiunea de obiectiv indică achiziții concrete și controlabile (de exemplu o anumită cunoștință sau deprindere, susceptibilă de a fi verificată la încheierea unei lecții), scopul are în vedere evoluții larg cognitive, afective etc. (sisteme de informații, abilități de gândire, convingeri) realizabile pe intervale mai mari de timp"[3].

Insistând asupra legăturii necesare dintre calitatea aprecierii didactice şi nivelul de operaţionalizare a obiectivelor, Scriven propune următoarele reguli de omogenitate a evaluării:

a) Corespondenţa dintre obiectivele programei şi conţinutul instruirii;

b) Corespondenţa dintre conţinutul instruirii şi instrumentele de evaluare;

c) Corespondenţa dintre obiectivele programei şi instrumentele de evaluare"[4].

Dacă mutăm accentul pe aspectele tehnice ale evaluării (de care depinde precizia ei) şi pe cerinţa operaţionalizării (la care se raportează atât obiectivele cât şi criteriile de evaluare), pot fi identificate următoarele condiţii:

a) Gradul de determinare al obiectivelor şi criteriilor; dacă pot fi înţelese şi utilizate adecvat de către toţi participanţii la activitatea instructiv-educativă inclusiv la cea de evaluare;

b) Concordanţa dintre criteriile de evaluare, obiectivele din programa analitică şi desigur concordanţa dintre acestea şi materia predată efectiv;

c) Operaţionalizarea obiectivelor (măsura în care acestea pot fi cuantificate şi măsurate);

d) Operaţionalitatea criteriilor de evaluare; măsura în care acestea pot fi utilizate atunci când se confruntă obiectivele din barem cu lucrările de control ale elevilor.

Ideal ar fi ca toate aceste condiţii să fie respectate integral şi simultan, dar realitatea ne oferă numeroase surprize; bareme care sunt precise şi cuantificabile dar care se abat de la programă, criterii care corespund programei dar care nu sunt operaţionale şi nu se pot măsura, criterii care pot fi operaţionalizate, corespund programei dar nu şi materiei predate etc.

După cum am văzut, din perspectivă sociologică, se disting trei nivele ale valorii:

a) Individuală, psihologică, susţinută de emoţii,

b) De grup (categorii sociale, clase, etnii etc.) în care sunt active interesele comune,

c) Absolută, abstractă, dedusă din imperativul categoric a lui I. Kant, valabilă pentru toţi oamenii şi în orice moment al istoriei.

Cele mai multe erori de evaluare apar din cauza confundării,

mai mult sau mai puțin intenționate și interesate, a două sau a trei nivele de valorizare. Transformarea emoțiilor și dorințelor noastre în criterii de evaluare înseamnă alterarea valorii sociale, favorizată de anumite dereglări care apar în mecanismul puterii și conducerii; hipertrofierea nuanțelor afective are ca rezultat, de cele mai multe ori, alterarea elementelor de raționalitate și îndepărtarea de valorile morale.

Tentația de a impune valoarea individuală, adică dorințe, emoții și sentimente, uneori sincere, ca un criteriu social de evaluare, deși este explicabilă și chiar justificată în anumite limite (stimulată de mediile autocratice), dezechilibrează raportul dintre cognitivitate și afectivitate în relaționalitatea profesori-elevi, având ca rezultat transformarea valorizării de decizie în valorizare de putere. Substituirea valorii sociale prin criterii subiective dereglează structura instituțională a școlii, generând, în prima fază, anomie, confuzie, alienare, care pot ulterior evolua spre ostilitate și revoltă. Vom adăuga, de asemenea că exacerbarea elementelor psihologice ale aprecierii, stimulând polaritatea, conduce, de regulă, la instabilitate: schimbarea frecventă a criteriilor de evaluare sau chiar răsturnarea sistemului de valori.

Profesorii, mai ales cei cu experiență îndelungată, percep, chiar și fără a cunoaște în detaliu problematica sociologică, axiologică, docimologică etc., posibilitatea speculării complexității evaluării și notării, fie în direcția relativizării ei raționale, dar și într-o manieră birocratică și imorală, de accentuare a privilegiilor unilaterale, a aspectelor ambigue, mai greu controlabile și impunerea pe această cale, aparent justificată, într-o formă mai mult sau mai puțin discretă, a unor elemente subiective, inclusiv a interesului meschin de a obține avantaje materiale pe seama anxietății și derutei elevilor, întărindu-și astfel, aparent, puterea și poziția socială de care dispun.

Înainte de a încheia modestul nostru eseu privind problematica evaluării, ne permitem să conturăm câteva sugestii și propuneri adresate factorilor de conducere din învățământ, Ministerului Educației, Institutului Național de Evaluare, inspectoratelor școlare, managerilor școlilor și universităților etc.:

1. Extinderea metodologiei examenelor naționale de la nivelul bacalaureatului spre examenul de capacitate (după absolvirea celor opt clase ale școlii generale) și examenul de licență (la terminarea

facultății). Examinarea candidaților să fie organizată și realizată de profesori veniți din alte școli și licee (și nu de profesori care au predat). Să se accepte juridica și să fie stimulată de către Ministerul Educației apariția unor instituții independente (regionale) de evaluare cu personal calificat: evaluatori profesioniști, specialiști în didactică și pedagogie, psihologi, sociologi etc.

2. Elaborarea la nivel național sau regional a unor teste de cunoștințe etalonate, necesare atât la examenele naționale de capacitate, bacalaureat, licență etc., cât și în evaluările segmentare pentru anumite discipline sau programe educative determinate.

3. Reducerea numărului de examene, teze, lucrări de control etc., care sunt luate în calcul pentru stabilirea mediei de promovare în favoarea verificărilor realizate prin teste etalonate. Reconsiderarea conceptelor de repetenție, corigență, examene programate o singură dată sau de două ori pe an (sesiunile studențești din iunie și septembrie, bacalaureatul din iunie și august etc.), prin instituirea unor modalități mai permisive și elastice de examinare a elevilor și studenților; asigurarea posibilității ca elevii și studenții să poată participa la examenele de bilanț de mai multe ori în timpul unui an.

4. La toate examenele mai importante să participe mai mulți profesori selecționați prin tragere la sorți în ziua desfășurării probelor asistați de evaluatori calificați, specialiști în didactică și pedagogie, psihologi și sociologi.

5. Prezentarea și enumerarea în tematicile și baremele tuturor examenelor, dar și în programele analitice și planurile de lecții a cunoștințelor care urmează să fie memorate obligatoriu de elevi și studenți (definiții, clasificări, interpretări libere sau algoritmizate cu sintagme standard etc.), la care elevul sau studentul trebuie să răspundă spontan, imediat ce a fost întrebat, sau pe care trebuie să le reproducă în scris având la dispoziție o durată limitată de timp pentru a și le aminti.

6. Instituirea obligației președintelui comisiei de examinare de a explica și justifica tuturor candidaților modul de apreciere și notarea lucrărilor scrise și probelor. Extinderea dreptului la contestație a elevului și reglementarea acestui drept elementar.

7. Organizarea instituțiilor de învățământ în așa manieră încât elevii și studenții să-și poată alege liber atât disciplinele, profesorii care predau, formele în care preferă să fie examinați (metode

tradiționale, teste de cunoștințe), cât și instituțiile unde doresc să-și susțină evaluările de bilanț.

8. Instituirea unor comisii de etică și deontologie a examenelor și verificărilor la nivel de școală, universitate, inspectorate, minister. Organizarea periodică a unor anchete sociodocimologice și psihosociologice pentru a identifica și remedia erorile și abuzurile care intervin în notare și evaluare.

9. Asigurarea unei transparențe adecvate și a unei comunicări nemijlocite a modalităților în care se realizează evaluările de bilanț. Popularizarea, inclusiv prin mass-media a principiului docimologic fundamental că orice sistem de evaluare și examen este relativ și discutabil.

10. Stimularea unor dezbateri de mai mare amploare și a publicării unei lucrări de teorie a evaluării și de sociologie a educației care să aprofundeze problematica examenelor.

Selecția și promovarea cadrelor didactice din învățământul superior ar putea fi îmbunătățită prin următoarele reglementări:

1. Toate posturile de lectori și asistenți să fie scoase la concurs obligatoriu din 10 în 10 ani, iar cele de profesor și conferențiar o dată la cinci ani.

2. Să nu se accepte înscrierea la concursurile pentru ocuparea posturilor de lector, conferențiar și profesor a candidaților care nu au cursuri multiplicate și cărți de specialitate pentru toate disciplinele cu care este prevăzut postul.

3. Comisiile pentru concursurile privind ocuparea posturilor din învățământul superior să fie alcătuite prin tragere la sorți în prezența tuturor candidaților.

4. Asigurarea accesului public la dosarele de lucrări științifice și manuale ale candidaților (unele din aceste "cărți" și manuale sunt materiale plagiate, parafrazări, fără nici un fel de contribuție originală).

5. Discutarea periodică a criteriilor de evaluare în colective de specialiști, dezbaterea publică a modului cum se aplică. Criteriile operaționale să fie stabilite înaintea concursurilor și să se respecte pe toată desfășurarea lui.

ANEXA

FIŞA DE EVALUARE A ACTIVITĂŢII CADRULUI DIDACTIC

I. **Date personale ale cadrului didactic:**
a) Numele şi prenumele _____
b) Studii _____
c) Grad didactic _____
d) Vechimea în învăţământ _____
e) Unitatea şcolară unde funcţionează _____ statutul _____
f) Anul ultimei perfecţionări şi rezultatul obţinut _____

	Punctaj maxim	Punctaj realizat
II. Activitatea de instruire	**62 p.**	
1. Proiectarea didactică	**10 p.**	
a) cunoaşterea programei şi a manualelor şcolare în vigoare:	3 p.	
b) capacitatea de elaborare a obiectivelor operaţionale şi de folosire a unor strategii didactice adecvate:	4 p.	
c) gradul de funcţionalitate a documentelor de proiectare didactică:	3 p.	
2. Transmiterea informaţiilor şi formarea abilităţilor:	**20 p.**	
a) cuantum de informaţii; rigoare ştiinţifică în dobândirea acestora	4 p.	
b) sistematizarea şi esenţializarea informaţiei în corelaţie cu obiectivele lecţiei	5 p.	
c) finalitatea informaţiei - în capacităţi intelectuale, deprinderi, abilităţi	5p.	
d) capacitatea de explicare (claritate, mijloace şi strategii didactice adecvate, limgaj specific etc.	6p	
3. Evaluarea realizată de cadrul didactic:	**12 p.**	
a) ritmicitatea notării şi verificării testelor	4 p.	
b) diversitatea instrumentelor de evaluare a cunoştinţelor elevilor	5 p.	

c) concordanța mediei obținute la testele aplicate de evaluator cu mediile din cataloagele școlare	3 p.
4. Nivelul de pregătire al elevilor:	**12 p.**
a) nivelul curent de pregătire a clasei (valențele activ-participative ale lecțiilor, rezultatele probelor de cunoștințe la verificările anterioare	8 p.
b) rezultate performante (concursuri, olimpiade și expoziții)	4 p.
5. Contribuții la ridicarea performanțelor școlare:	**8 p.**
a) programe de pregătire în vederea valorificărilor aptitudinilor deosebite ale elevilor și de antrenamentul creativ	4 p.
b) programe recuperatorii	4 p.
III. Activitatea de perfecționare:	**20 p.**
a) la nivelul școlii (catedra/comisie metodică)	5 p.
b) la nivelul județean (cerc pedagogic)	5 p.
c) autoperfecționare	5 p.
d) la nivelul interjudețean, național, C.C.D. etc.	5 p.
- pentru neparticipare	0 p.
- pentru participare	1-2 p.
- pentru implicare	3-5 p.
IV. Activitatea educativă:	**12 p.**
a) valențele educative ale activității didactice desfășurate	3 p.
b) calitatea obiectivelor, a acțiunilor școlare și extrașcolare desfășurate	5 p.
c) modul de proiectare și de realizare a parteneriatului educațional	4 p.
V. Activități prin delegări de sarcină: (Consiliul de administrație, responsabilii catedrelor și comisiilor metodice)	**6 p.** 6 p.

Pentru activități deosebite se acordă un punctaj suplimentar de 30 p. (elaborări de programe, manuale, culegeri, tematici, inovații didactice, premianți la etapa națională a olimpiadelor școlare etc.).

Calificativul acordat: _____
Data acordării: _____
Numele evaluatorului: _____
Semnătura: _____

Semnătura cadrului didactic: _____
Data: _____

Calificativul acordat la contestație: _____
Data: _____
Semnătura: _____

Nota: Calificativele se acordă după următorul punctaj:
F.B. - peste 80 p.
B. - 65-79 p.
S. - 50-64 p.
N.S. - 0-49 p.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

NOTE BIBLIOGRAFICE

I. CONCEPTUL DE EVALUARE

1. Miron Ionescu, *Previziune şi control în procesul didactic*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1979.

2. Ion T. Radu, *Evaluarea randamentului şcolar*, în "Curs de pedagogie Univ. din Bucureşti", 1988.

3. Q. Anna Bobboir, *La methode des testes en pedagogie: problemes d'evaluation et psychometrie*, Paris, PUF, 1988.

4. Renata Vigono, *L'educatione ai valori*, în *Pedagogia e vita*, 2/1993.

5. J.A. Green, *Introduction to Measurment and Education*, New Jersey, Dodd, Mead Co, 1970.

6. M. Huberman, *Evaluating the Effetivemens of Scholing International Rewiew of Education*, 1973, vol. XIX, nr. 3, p. 356/371.

7. Jean.Marc Montell, *Educaţie şi formare*, Iaşi, Ed. Polirom, 1997.

8. Joel Davitz, Sanuel Ball, *Psihologia procesului educaţional*, Bucureşti, EDP, 1978.

9. Mihaela Jigău, *Priorităţi şi tendinţe în evaluarea elevilor*, în "Revista de pedagogie", nr. 12/1991.

10. D. Terry Tenbrink, *Evaluation. A Practical guide for Teachers*, New York, Mc. Graw-Hill, Book Company, 1974.

11. Petru Lisievici, *Evaluarea în învăţământ, cadru conceptual*, în Revista de pedagogie nr. 3-4/1992.

12. R. Vigono, *op. cit.*

13. I.T. Radu, *teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Bucureşti, EDP, 1981.

14. N.M. Downie, *Fundamens of Measurment. Techniques and Practices*, New York, Oxford, University Press, 1967.

15. P. Lisievici, *op. cit.*

16. I.T. Radu, *op. cit.*, p. 33.

17. I.T. Radu, *op. cit.*, p. 205.

18. Paul Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978.

19. *Dicționar de pedagogie*, Vucurești, EDP, 1979.

20. I.T. Radu, *op. cit.*

21. Gheorghe Smarandache, Ioan Serdan, *Evaluarea și analiza randamentului școlar – factor fundamental în perfecționarea procesului de învățământ*, "Revista de pedagogie" nr. 9/1981.

22. I.T. Radu, *Reconsiderări privind realizarea acțiunilor evaluative în procesul didactic, I*, "Revista de pedagogie" nr. 5-6/1992.

23. *Ibidem.*

24. *Ibidem.*

25. *Ibidem.*

26. I.T. Radu, *Teorie și..., op. cit.*

27. Ioan Jinga, *Inspecția școlară*, București, EDP, 1983.

28. I.T. Radu, *op. cit.*

29. Idem.

II. VALOAREA ÎN CONTEXT FILOSOFIC, PSIHOAFECTIV ȘI SOCIOPEDAGOGIC

1. Lucian Culda, *Omul, valorile și axiologia*, București, ESE. 1982.

2. G. Guțu, 1983, apud Aureșia Bălan-Mihailovici, *Conștientizarea valorilor-bază a educației*, "Revista de pedagogie" nr. 4-7/1993.

3. Constantin Noica, 1981, apud. A. Bălan-Mihailovici, *op. cit.*

4. J.S. Mills, Utilitarism, Hackett Puplishing Company, USA, 1979, cap. 2; apud. *Valorile și adevărul moral*, Ed. Alternative, București, 1995.

5. Viviane și Gilbert De Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, București, EDP, 1979.

6. L. Postman, J. Bruner, *Valleurs personnelles en tant que facteurs selectifs dans la perceptions*, în *Psichologie sociale. Textes fundamenteaux A Levy*, Ed. Dunod, Paris, 1972.

7. Vasile Pavelcu, *Funcția afectivității*, în vol. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București, EDP, 1982.

8. Ludwig Grunberg, *Axiologia și condiția umană*, București, EP, 1972.

9. Constantin Cucoș, *Pedagogie și axiologie*, București, EDP, 1995.

10. Constantin Narly, *Istoria pedagogiei*, vol. I, *Publicațiile Institutului*

Pedagogic Cernăuți, 1935.

11. C. Cucoș, *op. cit.*

12. Paul B. Horton, Chester Hunt, *Sociology*, ed. a 5-a, Mc Grow Hill Book Company; apud. Brigitte Ielics, *Studii documentar., Sociologie generală*, Universitatea de Vest, Timișoara, 1993.

13. Denise Jodelet, Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune, în vol. *Reprezentările sociale*, București, Ed. Științifică și Tehnică, 1995.

14. Jean Claude Abric, *reprezentările sociale: aspecte teoretice*, în vol. *Reprezentări sociale, op. cit.*

15. Serge Moscovici, *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, București.

16. Apud C. Cucoș, *op. cit.*

17. Idem.

18. Petre Țuțea, 1992, apud. A. Bălan-Mihailovici, *op. cit.*

19. Andrei Sicinski, *Objectifs éducatifs et valeur culturalles*, în *Reflexion sur le developpement futur de l'education*, UNESCO, Paris, 1978.

20. Constantin Strungă, *Obiective și metode pedagogice*, Timișoara, Ed. Augusta, 1995.

21. C. Strungă, *Preferințe culturale ale timișorenilor*, în *Logos*, București, nr. 5-6/1997.

22. A. Bălan-Mihailovici, *ibidem.*

23. Francine Vaniscotte, *Dimensiunea europeană în educație. Sistemele educative și formarea cadrelor didactice*, III, "Revista de pedagogie", nr. 7-8/1992.

24. D.D. Sears, L.A. Peplan, D.L. Freedman, S.E. Taylor, *Social Psychologie*, ed. a 6-a, Prentice Hall, inc. New Jersey, USA, 1988.

25. H.S. Klausmeister, V. Goodwin, *Learning and Human Abilities Educational Pszchology*, Third Ed. Harpers and Row Publishers, New York, 1971.

26. M. Deutsch, Minority group and class status as related to social and personality facteurs în scholastic achievement. Monograph. No. 2, Ithica, New York: Society for Applied Antrhropology, 1960.

27. U. Bronfenbrenner, *The psychological costs of quality and equality in education Child Developpement*, 1967.

28. F.R. Kluckhohn, *Variations in value orientation, Evanston Illinois*, Row Peterson, 1961.

29. B.C. Rosen, *Race, tehnicity and achievement syndrome*, America Sociological Rewiew, 1959.

30. E. Shils, *The intelectuals and the Power and other essays*, Chicago and London, The Univ. af Chicago Press, 1974.

31. Herbert J. Gauss, *politica în domeniul culturii*, 1969.

32. C. Cucoş, *op. cit.*

33. *Ibidem.*

34. Olivier Reboul, *les valeurs de l'education*, PUF, Paris, 1992.

35. C. Cucoş, *op. cit.*

36. Achim Mihu, *Sociologia dreptului*, Universitatea Creştină "Dimitrie Cantemir", Cluj-Napoca, ed. II, 1994.

37. R. Ebel, *The Relation of Testing Programe to Educational Gools*, 1963.

38. H. Kibler şi col., *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, 1970.

39. L. şi G. De Landsheere, *op. cit.*

40. Vasile Pavelcu, *Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării*, Bucureşti, EDP, 1968.

41. Ion T. Radu, *Teoria şi practica în evaluarea eficienţei învăţământului*, Bucureşti, EDP, 1981.

III. METODE ŞI TEHNICI DE EVALUARE

1. Constantin Strungă, *Metodele psihosociologice ca procedee pedagogice în educaţia permanentă*, în vol. *Conştiinţa ştiinţifică, creativitatea şi participarea oamenilor muncii la viaţa social-culturală*, ISEPT, Timişoara, 1983.

2. F. Hotyat, *Les moyens d'evaluation dans l'enseignement*, Paris, Edition Bourrelier, 1962.

3. Emil Planchard, *Pedagogie şcolară contemporană*, Bucureşti, EDP, 1992.

4. E. Planchard, *op. cit.*

5. Vasile Pavelcu, *Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării*, Bucureşti, EDP, 1968.

6. Ana Gabriela Negulescu, *Posibilităţi de ameliorare a sistemului de apreciere şcolară*, în "Revista de pedagogie" nr. 7/1972.

7. Ioan Cerghit, *Metode de învăţământ*, în *Curs de pedagogie*, partea a II-a, Universitatea din Bucureşti, 1975.

8. Pelaghia Popescu, Ion T. Radu, Dumitru Vrabie, *Evaluarea randamentului şcolar*, în vol. *Sinteze de pedagogie contemporană*, vol. II Didactica, Bucureşti, EDP, 1982.

9. I.T. Radu, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Bucureşti, EDP, 1981.

10. Elena Macavei, *Pedagogie*, Bucureşti, EDP, 1997.
11. Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, EDP, 1996.
12. Emil Miguleac, *Ştiinţa conducerii. Metodologie şi metode de conducere*, Bucureşti, EDP, 198.
13. Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopedagogie*, PUF, Paris, 1963.
14. Petru Lisievici, *Evaluarea în învăţământ: cadru conceptual şi metodele esenţiale*, "Revista de pedagogie" nr. 3-4/1992.
15. I.T. Radu, *op. cit.*
16. Mihaela Jigău, *Priorităţi şi tendinţe în evaluarea elevilor* în "Revista de pedagogie" nr. 12/1991.
17. I.T. Radu, *op. cit.*
18. R. Bali, J. Paquay Beckers, *les fonctions de l'evaluation* în "Cahier pedagogiques", Nantes, 1978, nr. 162.
19. Leandre Coudray, *Ameliorer la relation eiseignent ensegnes, Les editions d'organisation*, Paris, 1989.
20. L. Coudray, *op. cit.*
21. Robert Feldman, *Social Psychology. Theories, ressach and applications*, Mc. Graw-Hill Book Company, New York, 1985.
22. Ioan Nicola, *op. cit.*
23. Pelaghia Popescu, *Examinarea şi notarea curentă*, Bucureşti, EDP, 1978.
24. N.M. Downie, *Fundaments of Measurment. Techniques and Practices*, New York, Oxford University Press, 1967.
25. Franciszek Urbanczyk, *Didactica pentru adulţi*, Bucureşti, 1975.
26. N.M. Downie, *op. cit.*
27. P. Popescu, *op. cit.*
28. I. Cerghit, *op. cit.*
29. J.P. Piobetta, *Examens et concours*, Paris, PUF, 1943.
30. V. Pavelcu, *op. cit.*
31. I.T. Radu, *op. cit.*
32. P. Popescu, *op. cit.*
33. Idem.
34. N.M. Downie, *op. cit.*
35. I.T. Radu, *op. cit.*
36. Idem.
37. P. Popescu, I.T. Radu, D. Vrabie, *op. cit.*
38. P. Popescu, I.T. Radu, D. Vrabie, *op. cit.*
39. V. Pavelcu, *op. cit.*
40. A. Agazzi, *les aspects pedagogiques des examens*, Conseil de l'Europe,

Strassbourg, 1968.

40.A. V. Pavelcu, *op. cit.*

40.B. B.O. Decroly şi B. Buyse, *Introduction a la pedagogie quantitative*, Bruxelles, 1929, după: V. Pavelcu, *op. cit.*

40.C. Henri Pieron, *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963.

40.D. D. Sidney şi Lueila Pressey, Cole Pressey, *Initiatin a la methode des testes*, Paris, Delagrave, 1925.

40.E. Dumitru Muster, *Factorul subiectiv în notarea şi organizarea concursurilor*, în "Revista de pedagogie" nr. 4/1967.

41. Albert Brimo, *Les méthodes des sciences sociales*, Ed. Montchrestien, Paris, 1972.

42. E. Planchard, *op. cit.*

43. Mihai Predescu, *Elemente de psihodiagnostic*, Tipografia Universităţii de Vest din Timişoara, 1995.

44. I.T. Radu, *op. cit.*

45. E. Planchard, *op. cit.*

46. I.T. Radu, *op. cit.*

47. L.D. Cronbach et al., *The dependability of behaviord measurement: thery of generalizability for scores and profiles*, New York, Wiley, 1972, apud: Lazăr Vlăsceanu, *metodologia cercetării sociologice*, Bucureşti, ESE, 1982.

48. A. Anastasi, 1976, apud: T. Kulcsar, *Lecţii practice de psihodiagnostic*, Universitatea Cluj-Napoca, 1980.

49. James M. Thyne, *Examinarea elevilor. Principii, procedee* practice, Bucureşti, EDP, 1978.

50. A.W. Fosthay (ed.), *Education Achivement of 13 Year Olds in Twelve Countries*, Hamburg, UNESCO, Institute of Education, 1962.

51. Tjerd Plomp, *Conceptualizarea unui cadru de cercetare comparativă în educaţie*, în "Perspective". Revista trimestrială de educaţie, vol. XXII nr. 3, 1992 (83).

52. Gabriela Noveanu, Viorica Pop, Marilia Ludu, *Probleme metodologice ale evaluării performanţelor şcolare*, în studiul TIMSS, în "Revista de pedagogie" nr. 1-4/1995.

53. R. Wayne Shute, *Standardele educaţiei americane*, în "Revista de pedagogie" nr. 5/1991.

54. J.M. Thyne, *op. cit.*

55. Idem.

56. Nicolae Mărgineanu, *Validitatea şi fidelitatea măsurării*, în vol. *Selecţia şi orientarea profesională*, Bucureşti, EDP, 1972.

57. Regulament privind organizarea şi desfăşurarea bacalaureatului. Aprobat prin Ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 5198/28.X.1997.

58. Tiberiu Kulcsar, *op. cit.*

59. L. Vlăsceanu, *op. cit.*

60. *Ibidem.*

61. N. Mărgineanu, *op. cit.*

62. N.W. Downie, *op. cit.*

62. J.M. Thyne, *op. cit.*

63. T. Kulcsar, *op. cit.*

64. M. Predescu, *op. cit.*

65. A. Apud: T. Kulcsar, *op. cit.*

66. Wincenty Okon, *La bazele învăţării pe probleme*, Editura de stat pentru cărţile şcolare, Varşovia, 1964, apud: Tiberiu Căliman, *Învăţământ, inteligenţă, problematizare*, Bucureşti, EDP, 1975.

66. Tadeus Nowacki, *Nauxzanie Problemove*, în "Szkolazawodowa", 1965, nr. 10, p. 11, apud: T. Căliman, *op. cit.*

67. Constantin Noica, *Sentimentul românesc al fiinţei*, Bucureşti, Ed. Eminescu, 1978.

68. R. Verneaux, *La notion de probleme*, în *Revue psilosophique de Lauvaine*, nr. 49, 1951, p. 57. Apud: Constantin Grecu, *Logica interogativă*, Bucureşti, ESE, 1982.

69. Ch. Sigwart, Logika, Moskova, 1908, p. 130, apud: C. Grecu, *op. cit.*

70. Aristotel, *Analitica prima*, L, 1,140, a.

71. Ioan Cerghit, *metode de învăţământ*, Bucureşti, EDP, 1976.

72. *Ibidem.*

73. *Gramatica limbii române*, vol. II, Bucureşti, Ed. Academiei, 1966.

74. C. Grecu, *op. cit.*

75. Henri H. Stahl, *Teoria şi practica investigaţiilor sociale. Metode şi tehnici*, vol. I, Bucureşti, ESE, 1974.

76. Septimiu Chelcea, *Chestionarul în investigaţia sociologică*, ESE, Bucureşti, 1975.

77. Gilles Ferréol, Noel Flageul

78. J. Thyne, *op. cit.*

79. *Ibidem.*

80. Idem.

81. Idem.

82. Idem.

83. Idem.

84. P. Lisievici, *Calitatea învățământului....*

85. J. Thyne, *op. cit.*

86. Idem.

87. P.R. Hostatter, *Einfurhrung in die Sozialpsychologie*, Stuttgart, Kroner, Verlag, 1966, apud: S. Chelcea, *op. cit.*

88. Idem.

89. P. Lisievici, *op. cit.*

90. Ibidem.

91. J. Thyne, *op. cit.*

91.A. Idem.

92. *Ibidem.*

93. Idem.

94. P. Lisievici, idem.

95. J. Thyne, *op. cit.*

97. P. Lisievici, *op. cit.*

98. Idem.

99. Idem.

100. Idem.

101. J. Thyne, *op. cit.*

102. N.E. Gronlund, *measurement and Evaluation in Teaching*, New York, The Macmillan Co., 1971.

IV. NIVELE DE EVALUARE

1. Vladimir Krasnaseschi, *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, București, EDP, 1976.

2. Ion T. Radu, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, EDP, 1981.

3. După: Emil Păun, *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, București, EDP, 1974.

4. Ivan Illich, *De-schooling Society*, New York, 1970.

5. N.M. Downie, *Fundaments of Measurement. Techniques and Practices*, New York, Oxford, University Press, 1967; J.A. Green, *Introduction to Measurement an Evaluation*, New York, Dodd Mead Co, 1970.

6. Gilbert De Landsheere, *L'evaluation des enseignents*, în *Traité des Sciences Pedagogiques*, Publiésur la direction de Maurice Detesse et Gaston Mialaret, PUF, Paris, 1978; după: Ioan Jinga, *Inspecția școlară*, București, EDP, 1983.

7. Ioan Jinga, *op. cit.*

8. *Didactica*, Inspectoratul Școlar al Județului Gorj, anul VII, Nr. 22, eptembrie 1997.

V. CONCLUZII DE ORDIN GENERAL ȘI IMPLICAȚII PRACTICE

1. N.M. Downie, *Fundaments of measurement. Techniques and Practices*, lew York, Oxford, University Press, 1967.

2. Ioan Nicola, *Pedagogie*, București, EDP, 1992.

3. Dan Potolea, *Teoria și metodologia obiectivelor educaționale*, în *Curs de edagogie*, Universitatea din București, 1988.

4. Vezi *probleme de tehnologie didactică*, Caiete de pedagogie modernă, nr. , București, EDP, 1977.

BCU IAȘI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

CUPRINS

CAPITOLUL I. Conceptul de evaluare 7

1.1. Preliminarii 7
1.2. Definiții și caracteristici 9
1.3. Sensuri și noțiuni adiacente 13
1.4. Raportul dintre evaluare, predare și învățare ... 19
1.5. Funcțiile evaluării 25

CAPITOLUL II. Valoarea în context filosofic, psihoafectiv și sociopedagogic 30

2.1. Conceptul de valoare 30
2.2. Natura psihoafectivă a valorii 33
2.3. Componente sociale ale valorii 37
2.4. Valoarea ca reprezentare socială și fenomen de masă 42
2.5. Caracteristici definitorii ale valorilor educative 47
2.6. Structura psihoafectivă și sociolomorală a valorii educative 54
2.7. Clasificarea valorilor educative 64
2.8. Operaționalizarea valorilor educative 69

CAPITOLUL III. Metode și tehnici de evaluare 79

1. Definiții și clasificare 79
2. Strategii de evaluare 89
3. Metode tradiționale de verificare și testul de cunoștințe 96
   3.1. Observarea ca metodă de evaluare 96
   3.2. Ascultarea 99

3.3. Lucrare scrisă 102
3.4. Proba practică 107
3.5. Examenul 110
3.6. Testele de cunoștințe 111
3.6.1. Definiție și caracterizare 112
3.6.2. Calitățile tehnice ale testelor de cunoștințe 119
3.6.3. Conținutul și structura testelor de cunoștințe 140
3.6.4. Tehnici interogative. Natura și funcțiile întrebării 144
3.6.5. Tipuri de întrebări 152

CAPITOLUL IV. Nivele de evaluare 198

4.1. Conceptul de nivel al evaluării 198
4.2. Evaluarea globală a educației 200
4.3. Evaluarea instituțiilor de învățământ 202
4.4. Evaluarea profesorilor 211

CAPITOLUL V. Concluzii de ordin general și implicații practice 219

ANEXA - Fișa de evaluare a acitivtății cadrului didactic 225
Note bibliografice 228

BCU IAȘI / CENTRU VECHI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

013299

ISBN 973-36-0312-0

Redactor: Olimpia Mărginean

Bun de tipar: 11.01.1999
Apărut: 1999
Coli de tipar: 15

Tiparul executat la S.C. Dragoprint S.A. Timişoara

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Editura de Vest

Inte[illegible]ndu-se în mișcarea mai largă de
moderni[illegible]zare a învățământului, cartea noastră
care o sup[illegible]ne[illegible]ntă atenției profesorilor, studenților,
tuturor celor interesați în[illegible]carea să analizeze
sistematic problemele teoretice și practice ale
evaluării școlare și universitare. Ea nu trebuie să
fie înțeleasă simplist, ca o rulegere de rețete prin
care s-ar putea înnoi peste noapte metodele și
procedeele de evaluare, intenția principală a
autorului fiind aceea de a exprima opinii personale,
uneori temerare, dar stimula dezbaterea asupra
rolului și funcțiilor acestui concept.

Preț 16.000 lei

ISBN 973-[illegible]